



# BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA

**Volumen 1** Innovación, Evaluación Auténtica y Aprendizaje Experiencial

## EDITORA GENERAL

Pilar Valenzuela R.

## EDITORES ASOCIADOS

Hugo Giuliano S.

Patricia Sotomayor C.



# **BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA**

**Volumen 1** Innovación, Evaluación Auténtica y Aprendizaje Experiencial

## **BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA**

Volumen 1

Innovación, Evaluación Auténtica y Aprendizaje Experiencial  
2015

Facultad de Psicología  
**Universidad del Desarrollo**



# Contenidos

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>9</b>
<b>SALUDOS</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>INFORMACIÓN METODOLÓGICA</b>	<b>13</b>
<b>INTEGRACIÓN DE APRENDIZAJES ENTRE CURSOS PARALELOS</b> <i>Sergio Nuño V.</i>	<b>19</b>
<b>APRENDIZAJE ENTRE PARES CON USO DE TECLERAS</b> <i>Sergio Nuño V.</i>	<b>23</b>
<b>APRENDIZAJE EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON USO DE TECLERAS</b> <i>Carlos Ossa C.</i>	<b>27</b>
<b>APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS</b> <i>Pablo Fossa A.</i>	<b>30</b>
<b>DEBATE</b> <i>Carlos Rubilar R.</i>	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	<b>39</b>
<b>DESARROLLO DE COMPETENCIAS TICs EN ESTUDIANTES DEL CURSO INTERVENCIÓN ORGANIZACIONAL</b> <i>Hugo Giuliano S.</i>	<b>43</b>
<b>INTEGRACIÓN DE PROCESOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN TALLER DE ENTREVISTAS PSICOLÓGICAS</b> <i>Patricia Sotomayor C.</i>	<b>47</b>
<b>TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL</b> <i>Héctor Cavieres H.</i>	<b>55</b>
<b>ETNOGRAFÍA EDUCATIVA COMO MEDIO PARA EL ESTUDIO DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR</b> <i>Constanza Herrera S.</i>	<b>63</b>

<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>APRENDIZAJE EXPERIENCIAL</b>	<b>67</b>
<b>APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PSICÓLOGOS/AS</b>	<b>71</b>
<i>Ximena Canelo P.</i>	
<b>INTERVENCIÓN GRUPAL EN PROGRAMAS QUE PERTENECEN A LA MUNICIPALIDAD DE PUENTE ALTO</b>	<b>74</b>
<i>Patricia Sotomayor C.</i>	
<b>DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN COGNITIVA EN EL CONTEXTO DE LA REALIDAD PENITENCIARIA</b>	<b>88</b>
<i>Javier Gontier B.</i>	
<b>INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL</b>	<b>92</b>
<i>Pilar Valenzuela R.</i>	
<b>PALABRAS FINALES</b>	<b>109</b>

# Introducción

El enfoque por competencias trae nuevas demandas y desafíos para los docentes y estudiantes, lo que involucra la reflexión constante de las prácticas docentes para lograr promover, mejorar y optimizar el aprendizaje de los estudiantes, centrándose en el proceso, y por otra, responde al requerimiento de certificar, emitiendo un juicio sobre los desempeños que evidencian las competencias requeridas. Considerar las necesidades de los estudiantes y el contexto en el cual se desarrollan dichas competencias es clave para desarrollar buenas prácticas docentes.

El objetivo primordial del presente documento es compartir y poner a disposición distintas herramientas e insumos de trabajo que destaquen por su congruencia con el modelo educativo por competencias, y al mismo tiempo valorar las prácticas docentes desarrolladas en la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. La finalidad de este documento es poner a disposición de los docentes diferentes instrumentos diseñados y utilizados por sus propios pares que sirvan como insumo para la gestión pedagógica y permitan la reflexión y mejora de las buenas prácticas sobre la base de la colaboración entre pares.

Este documento es el resultado de la concreción de las aportaciones realizadas por diferentes docentes, a quienes les agradecemos su inestimable contribución.

Es importante evaluar la viabilidad y conveniencia de adoptar una determinada buena práctica identificada y /o descrita en el presente documento, así como la manera de llevarla a cabo.

Finalmente, la aplicación del material disponible en el presente documento tiene que ir acompañado, para dotarlo de la necesaria coherencia, de una reflexión permanentemente de la práctica docente.



# Agradecimientos

Como Facultad de Psicología, nos ha inspirado la visión de formar profesionales que contribuyan en la comprensión y enfrentamiento de las problemáticas relevantes que aquejan al ser humano y sus relaciones, en los distintos ámbitos en los que éste se desenvuelve. Que estén preparados para dar cuenta de los resultados y del impacto de sus intervenciones, con el fin de aportar al desarrollo de la Psicología.

Uno de los principales desafíos que subyace a esta propuesta se relaciona con facilitar en los estudiantes la generación de aprendizajes que sean significativos y contextualizados, que les permita desarrollar una mirada crítica y analítica de las problemáticas que enfrentan las personas y, al mismo tiempo, propositiva en la búsqueda de soluciones orientadas a un mayor bienestar integral. Para responder a ello hemos ido desarrollando, desde nuestra fundación y, en conjunto con nuestros docentes, prácticas metodológicas y evaluativas que van orientadas a generar este tipo de aprendizajes.

Estamos de acuerdo en que el modo de acercarnos al logro de este objetivo mediante la exposición de los estudiantes a experiencias que les permitan integrar de manera activa y reflexiva la teoría y práctica, en el contexto del abordaje de problemáticas relevantes que se dan en el mundo real. De esta manera, los alumnos van construyendo sentido a través de aprendizajes significativos y profundos que son aplicables.

El presente documento, que es el primero de una serie que se publicará anualmente, tiene como finalidad compartir con la comunidad académica nuestra experiencia en la formación de estudiantes de Psicología. Agradecemos a todos los docentes que, inspirados en brindar una formación de excelencia, se han atrevido a innovar e ir construyendo nuestra manera especial y única de formar psicólogos, orientados a promover el desarrollo integral en las personas y en la comunidad. Estamos seguros de que las experiencias sistematizadas en esta serie de documentos contribuirán al debate y análisis respecto de las mejores prácticas en la formación del psicólogo.

**Teresita Serrano**

Decana de la Facultad de Psicología  
Universidad del Desarrollo



# Saludos

Las y los docentes de la carrera de psicología han realizado un esfuerzo constante por generar intervenciones educativas que facilitan el desarrollo del aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes. Tras diez años de trayectoria de nuestro modelo educativo, hemos avanzado en resolver diversas inquietudes que surgen en el aula gracias a la motivación, persistencia y rigurosidad de docentes, quienes con entusiasmo, proactividad y creatividad han trabajado en equipo en la búsqueda de nuevos métodos de enseñanza. Los proyectos de innovación pedagógica han sido instancias de reflexión pertinentes a los desafíos de la educación universitaria en un contexto globalizado, lo que nos invita a ser flexibles, auto-críticos y sistemáticos en la búsqueda de soluciones. Los trabajos presentados en esta sistematización nos enorgullecen y queremos agradecer a nuestras y nuestros docentes y motivar a la comunidad académica a implementar estas exitosas estrategias.

**Marcela Aravena y Fernando Reyes**

Directora y Director de Carrera de Psicología UDD





**CAPÍTULO 1**  
**Innovación Metodológica**

El concepto de **INNOVACIÓN METODOLÓGICA**, emerge cada vez que los docentes se enfrentan a desafíos para los cuáles no existe una única alternativa de abordaje o frente a situaciones problemáticas donde las soluciones probadas no han tenido los efectos esperados.

Toda innovación implica introducir y gestionar mecanismos y procesos más o menos deliberados por medio de los cuales se intenta promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes (González y Escudero, 1997).

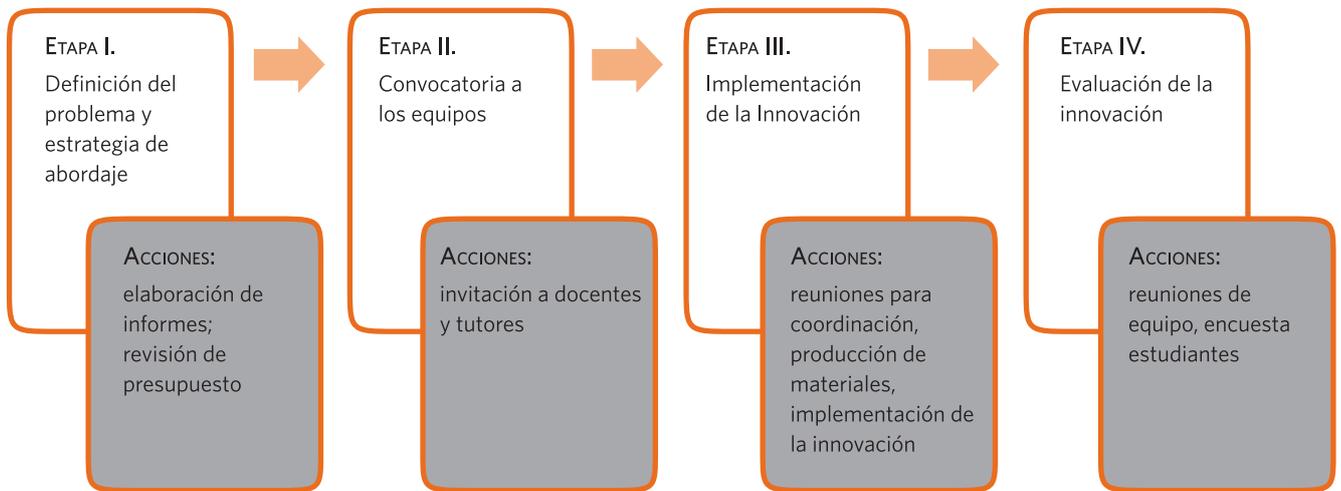
Este proceso incluye la toma de conciencia de la práctica docente y el contexto en el cual se desarrolla. Es así, como se comienza con un diagnóstico sobre el problema o las necesidades detectadas para luego movilizar un plan de acción con posibles soluciones acordes a la realidad existente. En la fase de implementación, es recomendable asegurar la recogida de información considerando los factores que dificultan o facilitan el cambio, los resultados que están siendo obtenidos a nivel de aprendizajes, habilidades y actitudes tanto de docentes como estudiantes. Finalmente, es necesario evaluar y autoevaluar tanto la implementación como los resultados, para poder planificar la continuación de la innovación y su ampliación si procede. La implementación exitosa de un plan de cambio no es un fin en sí mismo; debe comunicarse y ampliarse a otros sujetos, contextos, etc. (Muñoz, 1988).

En este sentido, la Facultad de Psicología, entiende las innovaciones metodológicas como estrategias novedosas o alternativas para dar respuestas a una problemática detectada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello que, una innovación puede ser cualquier dispositivo que no se ha utilizado previamente para solucionar alguna problemática en particular, en un contexto determinado y con la participación de docentes y estudiantes con sus características específicas. No necesariamente las estrategias deben ser "inéditas", sino que se consideran innovadoras por aplicarse en contextos donde antes no se ha hecho, o con grupos que no las han experimentado, o con herramientas que no se habían utilizado, etc.

Para promover la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la Facultad de Psicología, gestiona el diseño y la implementación de Proyectos de Innovación Metodológica por dos vías:

- a) Innovaciones de Carrera, que se gestionan internamente, a partir de la detección de necesidades reportadas por docentes, estudiantes, análisis curriculares, entre otros.
- b) Innovaciones Centro de Desarrollo de la Docencia (CDD), que se gestionan con apoyo del CDD, a través de:
  - Programa de Innovaciones Metodológicas
  - Innovaciones Institucionales con Tecnología
  - Fondos de Desarrollo de la Docencia

Ambas vías, siguen una misma lógica de innovación, que se resumen en el siguiente esquema:



En este capítulo, usted encontrará cinco innovaciones metodológicas, realizadas entre el año 2011 y 2014.

## BIBLIOGRAFÍA

González, M. T., & Escudero, J. M.(1987). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

Muñoz, J. M. E. (1988). *La innovación y la organización escolar*. Madrid: Narces.



- INFORMACIÓN GENERAL** 
- DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER** 
- NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER** 
- OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA** 
- DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO** 
- PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS** 
- LOGROS ALCANZADOS** 
- DIFICULTADES ENFRENTADAS** 
- CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES** 
- BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA** 





## INFORMACIÓN GENERAL

### Título de la Práctica Docente

## INTEGRACIÓN DE APRENDIZAJES ENTRE CURSOS PARALELOS

### AUTOR

Sergio Nuño V.  
snunov@udd.cl

### DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Claudia Ahumada, Marcela Aravena,  
Felipe Banderas, Eduardo Bascuñan\*,  
Cecilia Besser, Tatiane Campos,  
Claudia Cartes, Francisco Ceric,  
Sergio Lara, María Elisa Molina,  
Sergio Nuño\*, Pedro Rodríguez y  
Alejandra Salinas.

\*fueron también tutores pares

### ASIGNATURA O CURSO

Procesos Psicológicos II y Bases  
Neurológicas del Comportamiento.  
Procesos Psicológicos I, Teorías  
Contemporáneas de la Psicología,  
Fundamentos Socioculturales, Teorías  
Psicológicas III y Teorías Psicológicas IV.

### CICLO DE LA CARRERA

Bachillerato y Licenciatura

### SEDE

Santiago

### AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN

2008 hasta 2013



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

Esta innovación se desarrolló en cursos de primer y tercer año de la malla curricular. Estos cursos se caracterizan por revisar una gran cantidad de información, que forma parte de los sustentos teóricos de la disciplina. Los cursos de primer año, revisan los principales procesos afectivos y cognitivos, los fundamentos socioculturales del ser humano y las bases biológicas del comportamiento humano; los de tercer año, analizan las bases epistemológicas y teóricas de cuatro corrientes en psicología: psicoanalítica, cognitivo-conductual, sistémica y humanista.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

Los problemas y necesidades detectadas por la Facultad vienen de la dificultad que experimentan los estudiantes para relacionar las distintas asignaturas, establecer factores comunes y diferenciadores de distintos enfoques teóricos y de integrar niveles de análisis en la comprensión de la experiencia humana como un todo. Al abordar estas dificultades, se podría desarrollar una mirada amplia y comprensiva del objeto de estudio de la Psicología que supere la visión fragmentada que suele formarse al revisar las materias por asignaturas.

A su vez, existe la necesidad de que los docentes de distintas asignaturas, trabajen de manera colaborativa con foco en la integración de aprendizajes, para ello se requieren espacios de comunicación y discusión sobre la complementariedad de sus materias para la comprensión de fenómenos y experiencias del ser humano.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

Los objetivos propuestos son:

1. Desarrollar en los estudiantes habilidades de integración e interrelación de teorías, temas y conceptos asociados a cursos pertenecientes a primer y tercer año de Psicología, relacionados con las bases teóricas fundamentales para comprender el funcionamiento humano y el desarrollo de la Psicología como ciencia.
2. Generar instancias para desarrollar y evaluar competencias genéricas del perfil de egreso, asociadas a la comunicación, visión global y visión analítica.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La innovación consiste en que los estudiantes realizan un trabajo de desarrollo extenso tipo ensayo, investigación bibliográfica o análisis de caso, que integra los elementos esenciales de dos o más asignaturas del mismo semestre. Este trabajo se realiza por etapas que tienen complejidad creciente y su calificación se integra en el promedio ponderado de todos los cursos involucrados. Para ello, los docentes involucrados trabajan colaborativamente y, además, se entrega apoyo presencial a los estudiantes de primer año, en un taller orientado a resolver dudas y dar retroalimentación.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Trabajo en equipo entre docentes: se acuerda el tipo de trabajo más pertinente para la integración entre los cursos, las etapas del proceso, los instrumentos y criterios de evaluación, así como las herramientas tecnológicas que darán soporte al trabajo colaborativo entre docentes y con los estudiantes.
2. Trabajo en equipo entre estudiantes: los estudiantes forman grupos de cuatro personas que trabajarán colaborativamente durante todo el semestre, desarrollan el producto propuesto por los docentes en distintas etapas, asisten a tutorías presenciales y participan de ambientes virtuales de aprendizaje donde pueden recibir más orientaciones para desarrollar la tarea (edmodo).
3. Evaluación y retroalimentación permanente: todos los trabajos son revisados por un docente de cada asignatura involucrada, estas revisiones se hacen con rúbricas y listas de cotejo, que incluyen elementos particulares de cada asignatura, así como aspectos comunes entre ellas. Los docentes van dejando sus comentarios en documentos compartidos en google docs, con el fin de facilitar la coordinación, el seguimiento de los criterios previamente establecidos y la eficiencia en la corrección y calificación. Después de cada evaluación, los grupos reciben retroalimentación.
4. Evaluación del proceso y el producto, desde los distintos agentes involucrados: además de recibir retroalimentación sobre los productos entregados en distintos momentos, los estudiantes evalúan su trabajo como equipo y el trabajo personal (auto y co-evaluación), aspectos que tienen también una ponderación en la calificación.



### LOGROS ALCANZADOS

Este trabajo de integración de aprendizajes se realizó en versiones consecutivas, durante 6 años. En la actualización curricular del año 2014, dejó de realizarse como una innovación metodológica y pasó a estar dentro del currículum, al incluirse como asignatura práctica en tres talleres durante los cuatro primeros años de la carrera. Durante sus años de vigencia, los trabajos integrativos permitieron:

- Establecer relaciones entre cátedras, incorporando criterios consensuados en las evaluaciones y estándares compartidos sin perder la especificidad de cada curso involucrado.
- Avances progresivos en los aprendizajes, tanto en los aspectos teóricos como formales.
- Probar la riqueza de herramientas tecnológicas como edmodo y google docs, para la facilitación de aprendizajes entre estudiantes y para la colaboración entre docentes.

Los estudiantes y los docentes que participaron, tuvieron una apreciación positiva del proceso, especialmente lo referente a trabajo en equipo, retroalimentación e integración de los docentes.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

Las principales dificultades presentadas en el proceso fueron:

- La incorporación de herramientas tecnológicas ya que implican un tiempo de aprendizaje y ajuste, así como la dedicación de tiempos adicionales para su uso.
- El nivel de involucramiento entre los docentes, ya que existen diferencias en el estilo de trabajo, nivel de detalle de las retroalimentaciones, uso de las herramientas tecnológicas, etc.
- La poca práctica de trabajar colaborativamente entre estudiantes, ya que muchas veces los procesos grupales no eran abordados con detención entre estudiantes y se privilegiaba la resolución eficiente o rápida de las dificultades, por sobre el aprendizaje de todos.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

El desarrollo en los estudiantes de habilidades de integración y relación entre diversas dimensiones del funcionamiento humano, así como entre paradigmas, fue abordado mediante una estrategia de trabajo conjunto entre los docentes de distintos cursos de la carrera. En términos generales, el proceso es valorado positivamente por estudiantes y docentes, quienes aprecian su aporte para el logro de resultados de aprendizaje, la utilidad de las herramientas tecnológicas incorporadas y la riqueza de las retroalimentaciones para el proceso y la mejora permanente de los resultados. Los puntos críticos tienen relación con las dificultades propias de la incorporación de tecnologías y con las formas en que se da el trabajo de colaboración al interior de los equipos.

Para futuras implementaciones de esta innovación u otras similares, se sugiere tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Que tanto la necesidad como la solución, sean sentidas y compartidas por el equipo de docentes que ejecutará la innovación.
2. Que los roles y tareas de cada participante sean revisados en conjunto para evitar desequilibrios en el sistema.
3. Considerar periodos de ajuste y de adaptación cuando se incorporan nuevos dispositivos, especialmente si éstos son tecnológicos.
4. Tener consciencia que la mejora educativa es un proceso dinámico, que requiere de constante revisión y participación de los distintos actores y que de ello deriva la necesidad de reunirse periódicamente durante el proceso.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Balasubramaniana, K., Jaykumar, V., & Nitin, L. (2014). A Study on “Student Preference towards the Use of Edmodo as a Learning Platform to Create Responsible Learning Environment.” *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 144, 416-422.

Garrido, A. (2011). Edmodo. Redes Sociales en educación. Recuperado desde [http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/92/Edmodo\\_Redetes\\_sociales\\_para\\_el\\_aula.pdf](http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/92/Edmodo_Redetes_sociales_para_el_aula.pdf)

Gómez, M., Roses, S., y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales. *Comunicar*, 38, 131-138.

Google (2010). Google Apps Education Edition: Improving the writing process with Google Docs. Recuperado desde: [http://www.jcsjcms.org/uploads/2/4/0/4/2404115/google\\_apps\\_topic\\_review\\_-\\_improving\\_the\\_writing\\_process\\_with\\_google\\_docs.pdf](http://www.jcsjcms.org/uploads/2/4/0/4/2404115/google_apps_topic_review_-_improving_the_writing_process_with_google_docs.pdf)

google\_apps\_topic\_review\_-\_improving\_the\_writing\_process\_with\_google\_docs.pdf

Sáez, J. M., Lorraine, J., & Miyata, Y. (2013). Uso de Edmodo en proyectos colaborativos internacionales en educación primaria. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48.

Vander Ark, T. & Schneider, S. (2012). How Digital Learning Contributes to Deeper Learning. Recuperado desde: <http://gettingsmart.com/wp-content/uploads/2012/12/Digital-Learning-Deeper-Learning-Full-White-Paper.pdf>

Wagner, R. (2010). Educational technology: Using Google Doc as a collaboration tool. *Athl Train Educ J.* 5(2),94-96



## INFORMACIÓN GENERAL

Título de la Práctica Docente	
<b>APRENDIZAJE ENTRE PARES CON USO DE TECLERAS</b>	
<b>AUTOR</b> Sergio Nuño V. snunov@udd.cl	<b>CICLO DE LA CARRERA</b> Bachillerato
<b>DOCENTE(S) PARTICIPANTES</b> Sergio Nuño (Tutor), Teresita Serrano, Patricia Sotomayor y Pilar Valenzuela	<b>SEDE</b> Santiago
<b>ASIGNATURA O CURSO</b> Tendencias en Psicología I	<b>AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN</b> Primer Semestre 2013



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

Este curso es de carácter obligatorio y constituye el primer curso en la línea del desarrollo de la persona de la malla curricular en la carrera de psicología, enfatizando la reflexión e identificación de características personales requeridas y que potencian el perfil profesional del psicólogo. Además, pretende fortalecer la motivación del alumno por la carrera de Psicología a través del conocimiento del quehacer del psicólogo en diversos ámbitos.

Para este fin, los estudiantes se aproximan al quehacer actual de la psicología en Chile, participando de visitas acordadas con distintas instituciones. Se espera, entonces, que los alumnos del curso fortalezcan sus habilidades de observación, herramienta fundamental en el quehacer profesional del psicólogo. Al término del semestre se espera que los estudiantes, utilizando el conocimiento empírico adquirido durante la asignatura y luego de la revisión teórica pertinente, caractericen individual y grupalmente áreas de la psicología y de su quehacer.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

La innovación pretende mejorar la participación de los estudiantes en clases, aumentar su motivación y generar un ambiente de aprendizaje más significativo y centrado en los estudiantes, con lo que el funcionamiento de la clase se hace más acorde a los paradigmas constructivistas de educación de la época contemporánea. Por otro lado, la intervención se relaciona con un plan estratégico institucional en el que hay interés por implementar nuevas metodologías y tecnologías que favorezcan la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando el paradigma digital en el que se encuentran los estudiantes.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

Los objetivos centrales de la práctica implementada fueron:

1. Dar a conocer una nueva metodología y tecnología que pueda ser utilizada e implementada en la docencia durante un semestre.
2. Capacitar a los docentes involucrados para el diseño e implementación de clases con la metodología de Aprendizaje entre Pares.
3. Capacitar a los docentes participantes para el manejo y uso de la tecnología de votación de las tecleras.
4. Evaluar los resultados de la experiencia en los estudiantes y monitorear la implementación de la innovación.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El Aprendizaje entre Pares es una metodología que pone en el centro el debate y el conocimiento compartido entre los estudiantes, quienes aprenden de sus propias explicaciones y fundamentos a los problemas que el profesor proyecta en la pizarra en formato de preguntas de selección múltiple. Los estudiantes votan ante cada pregunta su respuesta utilizando una teclera y el profesor muestra los resultados del curso para decidir con esa información si se procede a la discusión o debate. Si el porcentaje de errores del curso en una pregunta se encuentra entre el 30% y 75%, entonces se procede al debate entre pares para luego una segunda votación de la misma pregunta.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Los pasos claves de la actividad incluyen:

1. Presentación y capacitación de los docentes en la tecnología de las tecleras, y luego de la metodología del Aprendizaje entre Pares.
2. Selección de la unidad a intervenir. Luego, selección de los conceptos clave para generar la base de preguntas de selección múltiple para el cuestionario de lectura previa y para las preguntas en clase.
3. Publicación de las preguntas online y revisión de los resultados.
4. Diseño de la clase con las preguntas centrales e incorporación de preguntas en base a los resultados del cuestionario de lectura previa.
5. Implementación de la clase con la metodología y tecnología ya señalados.
6. Evaluación de la experiencia a través de una encuesta aplicada a los estudiantes.



### LOGROS ALCANZADOS

Los profesores participantes identifican una mayor participación (86% de los estudiantes señala prestar más atención en clase y 84% una mayor discusión) y motivación de los estudiantes en la clase. También se identifica la relevancia de que los alumnos conozcan sus resultados en el mismo momento de la clase de manera que puedan aclarar dudas y concepciones o aplicaciones erradas en ciertos elementos centrales de la clase. Finalmente, la metodología ha permitido a los docentes revisar los contenidos y diseño de clases. Todo lo anterior, queda reflejado en un 91% de los estudiantes que recomienda la metodología.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

Entre las dificultades principales se encontraron:

1. Asimetría en los tiempos de implementación de la metodología y tecnología: debido a los programas, cronogramas y estilos docentes.
2. Ajustes de los contenidos y cronograma a una nueva metodología sobre la marcha.
3. Diferencias en las formas de entender y cumplir con todos los pasos y características de la metodología de Aprendizaje entre Pares. Esto se traduce en uno de los puntajes más bajos de la encuesta, pues un 25% no presenta una respuesta favorable a comprender mejor los contenidos con la metodología debido a concepciones previas de la metodología de enseñanza o a que el docente no manejaba a cabalidad la metodología.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

La metodología de Aprendizaje entre Pares con uso de Tecleras es una combinación metodológica y tecnológica que inicialmente puede ser compleja por el tiempo que requiere y por la reestructuración de la forma de enseñar de algunos contenidos. Sin embargo, el impacto es muy positivo entre los estudiantes quienes valoran de manera importante la implementación de la innovación. Se destaca la interacción de la tecnología y el rol del debate en el aprendizaje de los contenidos centrales. Por otro lado, los docentes destacan la innovación en su experiencia docente. Esta metodología puede utilizarse exitosamente en contextos de preguntas de selección múltiple e idealmente en cursos de varios estudiantes. Se recomienda centrar el proceso en la metodología de debate y aprendizaje, y no en la tecnología, pues ésta es un medio que facilita la discusión entre pares. También, las preguntas deben permitir el debate y tener respuestas claramente delimitadas, y bien construidas. Finalmente, la metodología está centrada en el aprendizaje y la evaluación que se hace en la clase es un motor de enseñanza y no un fin o la meta del APT.



## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Brady, M., Seli, H., & Rosenthal, J. (2013). "Clickers" and metacognition: A quasi-experimental comparative study about metacognitive self-regulation and use of electronic feedback devices. *Computers & Education*, 65, 56-63.

Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977.

Crouch, C. H., Watkins, J., Fagen, A. P., & Mazur, E. (2007). Peer Instruction: Engaging Students One-on-One, All At Once. In *Research-Based Reform of University Physics* (Vol. 1).

Gok, T. (2012). The effects of peer instruction on students' conceptual learning and motivation. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 13(1).

Mazur, E. (1997). *Peer Instruction: A User's Manual*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Mazur, E., & Watkins, J. (2010). *Just-In-Time Teaching and Peer Instruction*. Virginia: Stylus Publishing.

Spacco, J., Parris, J., & Simon, B. (2013). How We Teach Impacts Student Learning: Peer Instruction vs. Lecture in CS0. *SIGCSE*, (March 6-9), 1-6.



## INFORMACIÓN GENERAL

### Título de la Práctica Docente APRENDIZAJE EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL CON USO DE TECLERAS

<b>AUTOR</b> Carlos Ossa C. carlosossa@udd.cl	<b>CICLO DE LA CARRERA</b> Licenciatura
<b>DOCENTE(S) PARTICIPANTES</b> Carlos Ossa C.	<b>SEDE</b> Concepción
<b>ASIGNATURA O CURSO</b> Psicología Educacional	<b>AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN</b> Primer Semestre 2014



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

La asignatura de psicología educacional es un curso inicial de esta área de especialización de la psicología, se espera que el alumno conozca y comprenda la trayectoria de la educación de nuestro país, la estructura del sistema educacional chileno y los fundamentos teóricos que sustentan sus bases curriculares, permitiendo el análisis de algunas variables relevantes de la organización educativa y en las posibilidades y desafíos que se abren para el psicólogo educacional en este contexto. Esta asignatura se dicta en el séptimo semestre y pertenece al segundo ciclo de estudios llamado Licenciatura.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

El curso requiere fortalecer habilidades de pensamiento analítico y crítico, por lo que se necesita un espacio de elaboración de los contenidos que se tratan en él. Una de las estrategias para ello es la discusión en clase, para lo cual se necesita que los estudiantes participen y discutan los temas que se proponen. Sin embargo no hay seguridad en que todos los estudiantes puedan desarrollar un espacio de participación y discusión en la clase debido a restricciones de tiempo y a características de personalidad.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

El objetivo general propuesto para la estrategia de innovación implementada es aumentar la participación de los estudiantes en la clase a través de metodologías interactivas.

Dentro de los objetivos específicos se encontraban:

1. Utilizar la metodología de tecleras en clases.
2. Apoyar el desarrollo de contenidos con el software Turning Point
3. Aumentar el nivel de participación de los estudiantes en los temas del curso.
4. Generar mayores espacios de análisis y discusión de los temas mediante la metodología de tecleras.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto consistió en la utilización de tecleras en clases de psicología educacional, preparando preguntas (concept test) mediante el software Turning point para que los estudiantes opinaran, y debatieran de manera socializada respecto a sus respuestas, que se mostraban en el momento de la clase.

El uso de tecleras permite obtener retroalimentación inmediata de las respuestas de los estudiantes y hacer mediación entre pares.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Los principales pasos de la utilización de la innovación fueron:

1. Indicación de preparación de lectura
2. Preparación de los concept test en base a la lectura solicitada con software Turning point
3. Entrega de las tecleras al inicio de la clase según listado oficial de clase
4. Presentación en pantalla de concept test
5. Solicitud de respuesta a estudiantes usando tecleras
6. Discusión socializada de respuestas entre los estudiantes
7. Análisis de las respuestas por el docente
8. Presentación de un nuevo concept test (nuevo ciclo)
9. Síntesis de los temas de la clase
10. Devolución de tecleras al finalizar la clase



### LOGROS ALCANZADOS

La metodología fue motivante para los estudiantes ya que no están acostumbrados por lo general a tales estrategias en su formación. Si bien es un curso grande (41 alumnos), al estar cerca del término de la carrera, tienen un mayor nivel de compromiso y responsabilidad. Esto se evidenciaba en el compromiso de repartir y retirar las tecleras, lo que estaba a cargo de los propios alumnos, quienes se turnaban entre ellos mismos para realizar dicha tarea. Otro de los avances fue el mayor nivel de opiniones sobre los temas vistos en la clase, generando reflexiones a partir de las preguntas que se desarrollaban en los concept test.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

En general no se reportaron dificultades, solo se debe señalar la pérdida de los datos de las primeras sesiones debido a que se utilizaba el equipo personal del docente, sin respaldar la información en otros dispositivos. Debido a una desconfiguración del sistema, se debió formatear, perdiéndose la información de las dos primeras sesiones.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Una de las conclusiones relevantes es la necesidad de implementar más actividades mediadas por herramientas digitales para el apoyo de aprendizajes significativos y motivadores en la enseñanza de la psicología educacional. El uso de tecnologías interactivas permite al profesor tener un feedback inmediato de cómo se está procesando un tema o el nivel de comprensión lograda en un contenido. Además, se puede generar un proceso de comunicación y participación mayor entre los estudiantes, quienes pueden compartir sus reflexiones con los otros estudiantes y el profesor, lo que ayudaría a aumentar la motivación por la asignatura.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

García, B.; Manzur, L.; Aguirre, G.; Leguizamón, G. (2003). Aprendizaje y colaboración en grupos de personas y agentes. V Workshop de Investigadores en Ciencias de la Computación, UNLP. En: <http://hdl.handle.net/10915/21426>

Jacob, W. (2000). Turning Points: A Journey through Challenges. *IMJ*, 4(1), 66-67.

Uribe J, Pedro. (2014). Educación para el nuevo siglo. *Revista chilena de cirugía*, 66(3), 208-210.



**INFORMACIÓN GENERAL**

**Título de la Práctica Docente**  
**APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS**

**AUTOR**

Pablo Fossa A.  
 pfossaa@udd.cl

**CICLO DE LA CARRERA**

Bachillerato

**DOCENTE(S) PARTICIPANTES**

Pablo Fossa, Sergio Nuño y  
 Paulina Warnken

**SEDE**

Santiago

**AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN**

Primer Semestre 2014

**ASIGNATURA O CURSO**

Taller de Competencias I



**DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER**

El taller pertenece a la línea de formación en competencias profesionales. Está orientado al desarrollo de la capacidad de problematizar y responder a problemas complejos de la experiencia psicológica, comunicando a través de medios escritos los resultados de un proceso de indagación. Para ello, los estudiantes formulan preguntas con distintos grados de complejidad, realizan observaciones, visitas pedagógicas y buscan información en diversas fuentes teóricas y empíricas, para finalmente proponer respuestas a las problematizaciones. Para esto, revisan las otras asignaturas del primer semestre, integrando elementos conceptuales en el desarrollo de argumentos coherentes y de calidad relacionados a la psicología.



**NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER**

Se observó la necesidad de una metodología de aprendizaje diferente a la tradicional con objetivo de desarrollar la capacidad de integración. El ser humano debe ser comprendido como un todo integrado y esta integración constituye un desafío cuando los contenidos son entregados separados por cada asignatura. Se observó además la necesidad de un aprendizaje autónomo, riguroso científicamente, en el cuál los estudiantes logren dar solución a problemas complejos desde diferentes perspectivas e incorporando los diferentes aportes de la carrera.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

1. Formular preguntas respecto de temáticas relevantes para el ser humano en la actualidad, con el fin de identificar en grupo, las acciones necesarias para responderlas.
2. Utilizar estrategias de búsqueda e indagación para responder a preguntas incorporando elementos teóricos conceptuales en el análisis del comportamiento humano.
3. Construir informes escritos para dar cuenta del proceso de indagación y principales conclusiones frente a preguntas planteadas por los estudiantes.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La metodología comienza presentando una situación, fenómeno o problema relacionado a algún área de la psicología. En esta se presenta información específica que los estudiantes deben registrar para orientar su respuesta. Al finalizar se presenta una o varias preguntas que los estudiantes deben responder. Para esto se les entrega algunos requisitos como por ejemplo: n° de referencias a utilizar, cantidad de teorías, cantidad de páginas y aspectos formales del trabajo.

En una segunda etapa se puede realizar un proceso de autoevaluación o co-evaluación de la actividad realizada con los mismos estudiantes.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Los estudiantes problematizan una situación relevante para el campo disciplinar y luego generan preguntas. A través de un trabajo en equipo coordinado y con roles específicos designados realizan un proceso de investigación sobre la temática en fuentes válidas y rigurosas. Luego, con la información recopilada redactan un documento que de respuesta y solución al escenario problemático, para finalmente reflexionar sobre nuevos problemas y nuevas preguntas relevantes para la psicología.



### LOGROS ALCANZADOS

Los estudiantes son autónomos en su aprendizaje. Conocen sistemas de búsqueda rigurosos. Identifican y seleccionan artículos científicos de relevancia para la resolución de problemas y utilizan correctamente la normativa APA. Estructuran textos académicos de manera correcta, con una adecuada redacción y explicitación de ideas, redacción de argumentos, etc. Debaten críticamente y son críticos al analizar alguna postura teórica. Logran poner en tensión perspectivas, identificando diferentes vértices de un mismo fenómeno.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

Modificación de la representación mental de los estudiantes del modelo clásico de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes se presentan en el aula para que el profesor les enseñe y tienden a ser poco autónomos en su aprendizaje.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Se recomienda utilizar como insumo material atractivo para los estudiantes, entregando la posibilidad de trabajar en los propios temas de interés de manera que logren un aprendizaje en un área específica a través de esta metodología. Además, se sugiere identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes para apoyar la distribución y coordinación de los equipos de trabajo. Se sugiere realizar un trabajo integrado entre los docentes para la construcción de escenarios problemáticos diversos, que incluyan diferentes elementos teóricos y que puedan ser abordajes desde diversas perspectivas.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Carpintero, H. (2003). <i>Historia de las ideas psicológicas (2ª Ed.)</i> . Madrid: Ed. Pirámide.	Karrantzas, G., Avery, M., Macfarlane, S., Mussap, A., Tooley, G., Hazelwood, Z., & Fitness, J. (2013). Enhancing critical analysis and problem-solving skills in undergraduate psychology: An evaluation of a collaborative learning and problem-based learning approach. <i>Australian Journal of Psychology</i> , 65, 38-45.
Cassany, D. (1993). <i>Describir el escribir: Como se aprende a escribir</i> . Barcelona: Paidós	Kenedy, G. (1993). <i>Beyond the inverted pyramid: effective writing for newspapers, magazines, and specialized publications</i> . Boston: St. Martin's Press.
Cassany, D. (1995). <i>La cocina de la escritura</i> . Barcelona: Anagrama	Kottak, C. (2002). <i>Antropología cultural</i> . Ediciones McGraw-Hill. Madrid.
Chávez, F. (1998). <i>Redacción avanzada un enfoque lingüístico</i> . México: Addison - Wesley Iberoamericana	Lakatos, I. (1989). <i>La metodología de los programas de investigación científica</i> . Madrid: Alianza Editorial. Learning and problem-based learning approach. <i>Australian Journal of Psychology</i> , 65 (38-45).
Condemarin, M. y Medina, A. (2004). <i>Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación (2ª Edición)</i> . Santiago: Andrés Bello.	Martín, G. (1990). <i>Curso de redacción: teoría y práctica de la comprensión y el estilo</i> . Madrid: Paraninfo
Condemarin, M. (2005). <i>La escritura creativa y formal</i> . Santiago: Editorial Andrés Bello.	Richelle, M. (2000). Hacia una psicología integradora: ¿Utopía o necesidad?. <i>Revista de Psicología General y Aplicada</i> , 53(4), 581-588.
Cooper H. (2012). <i>APA handbook of research methods in psychology, volume 3: data analysis and research publication</i> . Washington: American Psychological Association.	Serafini, M. (1989). <i>Como redactar un tema: didáctica de la escritura</i> . Barcelona: Paidós
Echeverría, R. (2006). <i>Ontología del Lenguaje</i> . Buenos Aires: Ediciones Gránica S. A.	Wells, L (2012). Improving Academic Writing Skills among Undergraduates at a Hispanic Serving University in South Texas with Cooperative Learning, Scaffolded Instruction, and Formative Feedback. Recuperado de <a href="http://hdl.handle.net/2152./445">http://hdl.handle.net/2152./445</a>
Eco, H. (1990). <i>Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura</i> . México: Gedisa Mexicana S.A.	
Fernández de la Torre, G. (1991). <i>Comunicación escrita</i> . Barcelona: Norma.	
Giddens, A. (2002). <i>Sociología</i> . Madrid: Alianza Universidad.	



## INFORMACIÓN GENERAL

### Título de la Práctica Docente DEBATE CRÍTICO

<b>AUTOR</b> Carlos Rubilar R. crubilar@udd.cl	<b>CICLO DE LA CARRERA</b> Bachillerato
<b>DOCENTE(S) PARTICIPANTES</b> Valentina Morales y Carlos Rubilar (ccp), Claudia Martin y Pedro Rodríguez (scl)	<b>SEDE</b> Santiago y Concepción
<b>ASIGNATURA O CURSO</b> Teorías Psicodinámicas	<b>AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN</b> Segundo Semestre 2014



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

La asignatura "Teorías psicodinámicas" está ubicada en el segundo semestre de formación de la malla nueva de la carrera de Psicología de la Universidad del Desarrollo.

Esta asignatura tiene el acento puesto en fomentar la competencia central del curso que es "Comprender los fundamentos y modelos teóricos del enfoque psicodinámico con el fin de discutir sus aportes al estudio de fenómenos psicosociales". Junto con lo mencionado, la asignatura está diseñada para promover la visión analítica de los participantes al curso considerando que son alumnos nóveles que se encuentran cursando el primer año de su carrera.

A largo plazo, se busca que la asignatura aporte de manera importante al logro del perfil de egreso especialmente en habilidades específicas relacionadas con el "Dominio teórico", habilidades genéricas tales como "Comunicación asertiva" y "Visión analítica", además de habilidades de pensamiento, entre las que se encuentra "Comprender", "Interpretar" y "Pensamiento crítico".



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

Considerando las competencias específicas y genéricas declaradas por el programa del curso se pensó en una metodología de clases y de evaluación que no sólo ayudase a lograr las competencias específicas del curso, sino que también colaborara en el desarrollo de habilidades comunicativas, habilidades de pensamiento (planificación, análisis y síntesis), habilidades persuasivas y habilidades de trabajo en equipo, principalmente.

En este contexto se incluyó el "Debate", entendido como un proceso de interrogación y defensa que busca llegar a juicios razonados sobre una proposición. La proposición de debate o tópico a debatir, es la referencia principal de los argumentos planteados por las partes en disputa denominadas bancadas (Freeley, 2009).



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

La metodología de debate propuesto en esta asignatura busca que los estudiantes:

1. Logren usar su capacidad de análisis y síntesis para confeccionar una presentación breve, consistente y aportativa de los antecedentes principales que utilizarán en la defensa o crítica a una tópica dada.
2. Utilicen un pensamiento crítico y reflexivo, a propósito de la elección de argumentos y contra-argumentos que logren mostrar su posición frente a una tópicadeterminada inicialmente.
3. Trabajen en equipos y subequipos pudiendo distinguir fortalezas y debilidades en cada uno de sus roles.
4. Ejerciten su capacidad de crítica y autocrítica a través de la evaluación de sus pares y su autoevaluación.
5. Utilicen estrategias de búsqueda e indagación de información teórica y empírica que ayude a responder a preguntas surgidas durante la planificación de sus argumentos y contra-argumentos.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La metodología de debate usada en esta asignatura es una adaptación del "Debate crítico", que es un rediseño del debate académico tradicional. Usando la conceptualización de Rabossi (2002) y buscando que esta instancia sea colaborativa y no confrontativa, se propuso adaptar la "situación inicial" característica de un debate tradicional que busca la competencia abierta de puntos de vista, por una tesis frente a un problema común, con la posibilidad de ofrecer argumentos razonables a su favor, evaluando la tesis de la contraparte y tratar de persuadirla de los méritos de la tesis propia. Así se comienza presentando un tópico (afirmación usada como estímulo) a partir del cual los alumnos comienzan su reflexión.

En este caso, el tópico fue: "Se está discutiendo sobre la necesidad de que las madres trabajadoras tengan obligatoriamente una sala cuna en sus trabajos, debido a la necesidad de alimentar con libre demanda a los bebés entre los 6 y 12 meses de edad".

Luego se divide al curso en tres grandes grupos, donde dos de ellos serán denominados "bancadas", descritos a continuación:

- Bancada 1. Investigadores de autores tipo A, en este caso fue "Psicoanalistas clásicos y Psicólogos del Yo".
- Bancada 2. Investigadores de autores tipo B, en este caso fue "Psicoanalistas kleinianos y post-kleinianos".
- Grupo 3. Moderadores y jueces. Un moderador de la bancada 1 y un moderador de la bancada 2, y el equipo de jueces.

Por otra parte, cada bancada está dividida en tres subgrupos:

- Los encargados de presentar a los autores seleccionados que aporten antecedentes preliminares para la discusión (esta parte puede ser utilizando una presentación en formato power point o videada). Lo llamaremos equipo investigador.

- Los encargados de dar argumentos del autor seleccionado a favor del tópico y, los encargados de dar contra-argumentos a la bancada opositora que defiende a la otra escuela psicoanalítica seleccionada. Dicha información tiene que estar respaldada por citas bibliográficas directas de los autores y/o por investigación científica validada.

Se les entrega a los alumnos una pauta de trabajo, que además se les sube a la página web del ramo, y se les explicita que la actividad será dentro de dos semanas, aunque en una semana cada bancada tendrá que presentar en un breve informe con 3 argumentos que daría su autor a favor del tópico propuesto. Dicho informe es entregado al profesor y a la bancada contraria.

La evaluación global de la actividad se lleva a cabo por el profesor de la asignatura y un profesor externo. Se calificará un informe de la actividad de cada subgrupo (40%), la ejecución durante el debate (40%) y la coevaluación de los pares (20%).



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Los pasos claves de la actividad realizada se presentan a continuación:

1. Acordar el tópico a plantear como estímulo reflexivo para los estudiantes.
2. Planificar pautas de las actividades que tendrán que realizar los alumnos para el logro exitoso de la actividad.
3. Generar las rúbricas de calificación de la actividad definiendo los criterios de calidad.
4. Estructurar los grupos y bancadas por parte de los propios alumnos.
5. Generar un clima de compañerismo y curiosidad investigativa entre los alumnos.
6. Desincentivar la competitividad confrontativa aclarando constantemente que se contra-argumenta una idea del autor y no de la bancada opuesta.
7. Retroalimentar acerca de la pertinencia de los argumentos y citas encontradas para ser usadas el día del debate.
8. Estructurar el setting del debate.
9. Entrega de pautas y rúbricas de evaluación a alumnos.
10. Ejecución del debate.
11. Evaluación de profesores.
12. Co-evaluación por parte de compañeros.
13. Retroalimentación de cierre de la actividad.

La estructura que da cuenta del procedimiento utilizado es la siguiente:

- Apertura realizada por los moderadores enfatizando el tópico propuesto para debatir.
- Luego, se da paso a la presentación equipo investigador de la bancada 1 (video o ppt) contando con 10 minutos para esto. Lo co-evalúa el Jurado.
- Inicio del Debate Cerrado comenzando con "Psicoanalistas clásicos y Psicólogos del Yo". La bancada a favor presenta sus argumentos (10 minutos), luego la bancada en contra, presenta sus contraargumentos (10 minutos).

- Después, la bancada a favor puede replicar (3 minutos)
- Bancada en contra puede replicar (3 minutos).

Esta parte de la actividad es co-evaluada por el grupo de "Psicoanalistas Kleinianos y postkleinianos".

Se repite el procedimiento para los "Psicoanalistas kleinianos y post-kleinianos.

- Bancada a favor presenta sus argumentos (10 minutos).
- Bancada en contra, presenta sus contraargumentos (10 minutos).
- Bancada a favor puede replicar (3 minutos).
- Bancada en contra puede replicar (3 minutos).

Esta parte de la actividad es co-evaluada por "Psicoanalistas clásicos y Psicólogos del Yo".

Ahora se inicia del "Debate abierto" (15 minutos); donde sin obligación de roles, cada integrantes de forma espontánea puede agregar argumentos, contra-argumentar, agregar antecedentes, complementar, etc. Co-evalúan quien corresponda (otra bancada), incorporando este desempeño en la evaluación anterior.

Cierre del debate propiamente tal de parte de los moderadores, quienes hacen una síntesis de los principales argumentos y contraargumentos dados en la actividad (10 minutos).

Finalmente, en 15 minutos, el Jurado, hace sus intervenciones centrado en 3 tópicos: mejor argumento, mejor contra-argumento, decisión global integrativa de las posiciones. Co-evalúa grupo de investigación.



### LOGROS ALCANZADOS

Los estudiantes reportaron satisfacción al poder utilizar distintos conceptos del psicoanálisis a la comprensión de fenómenos psicosociales.

Se sienten más empoderados, con mayores habilidades para exponer y defender sus ideas, además de conocer más a sus compañeros.

Reconocen sistemas de búsqueda de bibliografía más rigurosos. Seleccionan citas y artículos científicos de relevancia para la resolución de problemas y utilizan correctamente la normativa APA.

Reflexionan y debaten críticamente, siendo bastante suspicaces al analizar alguna postura teórica.

Logran visualizar distintas variables involucradas en una situación-problema.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

Las mayores dificultades se dieron respecto a las angustias a priori frente a la actividad.

Varios alumnos manifiestan sus temores frente a exponer en público y a la falta de conocimiento y ejercitación en la metodología de debate.

Para resolver esta situación es muy importante dar énfasis en que la discusión debe darse en términos teóricos y utilizando las ideas de los autores seleccionados. Se busca que la resolución final del debate integre distintas posturas y no que se busque la desacreditación de la bancada del autor opuesto.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Esta metodología es una exquisita herramienta para fomentar la visión analítica de los participantes utilizando importantes habilidades de pensamiento y comunicativas.

El desafío en encontrar una tónica que sea interesante para los alumnos, además de que sea muticausal y donde se puedan aplicar los conceptos teóricos estudiados.

Como esta actividad es pensada para alumnos que cursan primer año, se recomienda confiar en las capacidades de los alumnos para exponer ideas abstractas.

Además es importante tener claridad en los aspectos a evaluar, tanto de parte del profesor como de parte de los alumnos.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Freeley, A. y Steinberg, D. (2009) *Argumentation and Debate, Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Belmont-California: Wadsworth (Twelfth Edition).

Rabossi, E. (2002) Racionalidad dialógica. Falacias y retórica filosófica. El caso de la falacia naturalista, en O. Nudler (comp.) *La racionalidad: su poder y sus límites*. Buenos Aires, Paidós.





## CAPÍTULO 2

# Evaluación Auténtica

La evaluación debe ser vista como una parte natural del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde se observan de manera directa las actividades o desempeños, constituyendo la evaluación una instancia de aprendizaje y un proceso colaborativo, donde los estudiantes, pares y docentes participan y se implican en ella, responsabilizándose de sus aprendizajes (Condemarín y Medina, 2000).

Bajo este enfoque, las tareas de evaluación son tareas de aprendizaje, por lo que requieren una demostración activa de la capacidad de poner en acción el conocimiento, en contraste con hablar o escribir sobre él (Padilla y Gil, 2008).

En este contexto, se encuentra la noción de “autenticidad”, desde la cual los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, se consideran inseparables. La evaluación auténtica se centra en un estudiante real, considera sus diferencias, lo ubica en su propio contexto y lo enfrenta a situaciones de aprendizaje significativas y complejas, tanto a nivel individual como grupal (Condemarín y Medina, 2000).

En este sentido, la tarea de evaluación propuesta debe ser lo más real posible al contexto en el cual se desenvolverán los estudiantes en el futuro profesional, ya que la idea es que los estudiantes puedan pensar, decidir y actuar en un mundo real.

La **EVALUACIÓN AUTÉNTICA** involucra a los estudiantes en su propia evaluación, ayuda a saber y reconocer los estándares que deben lograr los estudiantes, asumiendo que cada uno es capaz de mejorar su desempeño para lo cual proporciona retroalimentación, permitiendo la reflexión y facilitando la comunicación entre docentes y estudiantes. Lo anterior, permite potenciar fortalezas, considerando las mejoras y pudiendo emitir juicios sobre sus propios trabajos y el de los demás.

La evaluación desde esta mirada permite aportar retroalimentación al estudiante, centrándose en las fortalezas, intensificando éstas y orientando la ejecución futura, es decir, optimizar y mejorar el aprendizaje. Para esto se deben reconocer los logros, se debe estar abierto al diálogo y la retroalimentación debe apuntar a desarrollar en los estudiantes mejores desempeños.

La Facultad de Psicología, de la Universidad del Desarrollo, acompaña y enriquece los procesos de evaluación realizados en diferentes cursos a lo largo de la carrera, apoyando a los docentes en la construcción de instrumentos acordes a los desempeños esperados (por ejemplo, rúbricas), entregando orientaciones sobre cómo vincular los contenidos de los cursos con los contextos reales de aplicación y promoviendo la retroalimentación como parte fundamental del proceso evaluativo.

Esto ha permitido, además, que los docentes incorporen cada vez más, procesos de co y autoevaluación, implicando activamente a los estudiantes en su aprendizaje, al conocer los estándares y criterios con que serán evaluados y desde allí juzgar sus propios desempeños, de acuerdo a niveles de logro.

A continuación, se exponen tres experiencias de evaluación auténtica que se han implementado en Facultad de Psicología.

## BIBLIOGRAFÍA

- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- Padilla, M. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, Año LXVI (241), 467-486.

INFORMACIÓN GENERAL	
DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER	
NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER	
OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA	
DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	
PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS	
LOGROS ALCANZADOS	
DIFICULTADES ENFRENTADAS	
CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES	
BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA	





## INFORMACIÓN GENERAL

### Título de la Práctica Docente

## DESARROLLO DE COMPETENCIAS TICs EN ESTUDIANTES DEL CURSO DE INTERVENCIÓN ORGANIZACIONAL

<b>AUTOR</b> Hugo Giuliano S. hgiuliano@udd.cl	<b>CICLO DE LA CARRERA</b> Titulación
<b>DOCENTE(S) PARTICIPANTES</b> Hugo Giuliano S.	<b>SEDE</b> Santiago
<b>ASIGNATURA O CURSO</b> Intervención Organizacional - Parte Taller	<b>AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN</b> Primer Semestre 2013 y 2014



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

En este taller se busca el desarrollo de competencias en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) con el objetivo de que los estudiantes sean capaces de gestionar información mediante el uso de software y herramientas online, obtener información online a través de encuestas, integración de planillas de software de Oficina para el desarrollo de presentación efectivas, generando una actitud de apertura hacia la TIC's como una competencia necesaria y que les permita aumentar sus niveles de eficacia/eficiencia en el desempeño profesional.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

La Dirección de la carrera, disponía del feedback de estudiantes y empleadores, de que los egresados de psicología, requerían mayor desarrollo de competencias TIC's al momento de ingresar al campo laboral. Por ello el año 2013 se decide incorporar contenidos en tal sentido al curso de Intervención Organizacional, con la intención de asegurar que los estudiantes, al ingresar a la pre-práctica del área contarán con las herramientas necesarias para ejercer el rol de analistas de reclutamiento y selección. En concreto, se deseaba desarrollar la capacidad de gestionar bases de datos de postulantes, de trabajadores, entre otros, a través del uso de una planilla de cálculo, integrando en general este software con un paquete integrado de oficina (tipo Microsoft Office). Así también se esperaba que fueran capaces de integrar el uso tanto de software tradicional como de aplicaciones online, generando una actitud de valoración y apertura al uso de la tecnología en el desempeño profesional.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

Con esta propuesta, se esperaba que los estudiantes fueran capaces de:

1. Conocer y utilizar distintas aplicaciones, tanto software instalado como online, con el fin de resolver los requerimientos profesionales a los que se enfrentarán como profesionales de RRHH.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Se realizaron ocho sesiones del Taller de "Intervención Organizacional" en los laboratorios de computación de la UDD. Cada sesión, tenía una duración de 2 módulos de clases (2 horas, 40 minutos en total).

La estrategia pedagógica consistía en que los contenidos revisados en cada sesión, tienen asociada una tarea que el estudiante debe iniciar en su casa, y debe entregar vía web (carpetas compartidas de Google Drive) antes del inicio del taller siguiente. En la sesión siguiente, el estudiante termina de desarrollar la parte restante, con el fin de resolver dudas y tener retroalimentación del docente. Estas tareas tienen directa relación con problemas o situaciones que habitualmente se enfrentan en el contexto profesional.

El Taller por lo tanto, se organiza en dos momentos: al inicio el estudiante termina la tarea de la sesión anterior y, luego, aprende una nueva herramienta.

Este segundo momento, podía ser realizado de dos formas, según la decisión que tomara el curso. Una opción, consistía en que el docente realiza la tarea en vivo la cual es proyectada vía datashow ejecutado a la velocidad requerida para que los estudiantes replicaran sobre su propio trabajo previo. La otra opción, era que los estudiantes, sin el modelaje del docente, realizaran la tarea con la posibilidad de pedir ayuda a sus compañeros, observar el trabajo de otros, observar tutoriales online, entre otras.

Estas opciones permitían resolver la tarea, de forma colaborativa.

Lo particular de este procedimiento de aprendizaje, es el uso constate del trabajo colaborativo, y principalmente, el hecho que las tareas presentadas son efectivamente análogas a las realizadas en el trabajo cotidiano por un profesional que requiere de un manejo óptimos de las TIC's dispuestas en su organización.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Se inicia el trabajo en el taller de computación, presentando el tema correspondiente a la planificación previamente establecida. Esto puede implicar el uso de software instalado en el taller, fundamentalmente Microsoft Office; o de aplicaciones online como lo son las ofrecidas por Google Apps de la UDD.

2. Durante la sesión hay ejercicios pre establecidos, ya sea generando archivos nuevos, o trabajando a partir de algún insumo preparado previamente. Estos archivos son compartidos siempre a través de plataforma en la nube (Google Drive).
3. Al finalizar la sesión, se informa a los estudiantes que se iniciará un trabajo o actividad evaluada individual, cuyas indicaciones estarán disponibles en la plataforma Google Apps. Se envía un email al curso con las indicaciones de la actividad, y se fija una fecha de entrega que es el día anterior a la sesión siguiente.
4. En la plataforma Google Drive entonces, se generan dos carpetas. Una para que los estudiantes puedan bajar los insumos (sólo lectura) y otra para que puedan subir su trabajo (lectura y escritura) el cual es requisito para el trabajo de la sesión siguiente.
5. En la siguiente sesión entonces, una vez que los estudiantes ya han subido el avance parcial de la tarea, se inicia la actividad evaluada, la cual es terminada dentro del primer módulo de los 2 que corresponden a dicha sesión. Este trabajo es colaborativo, en donde la posibilidad de interactuar directamente con el docente y con los compañeros, asegura que todos los estudiantes puedan estar en condiciones de finalizar el trabajo, independiente de su nivel de dominio en TIC's
6. El feedback en el tiempo entre las sesiones, es dado por las consultas vía email de los estudiantes que así lo requieren. Durante las sesiones, el feedback es dado por el profesor en el taller de computación, por los estudiantes más aventajados, y por cualquier otro recurso online que puedan utilizar los estudiantes.



#### LOGROS ALCANZADOS

Los indicadores objetivos están dados por las evaluaciones docentes, en donde ha sido bien evaluado esta parte del curso. Dentro de los comentarios o sugerencias recibidas por el docente de parte de los estudiantes, está el pedido de aquellos más interesados en el taller, de poder incorporar otros contenidos más avanzados.

Otro logro importante es que dentro de la recepción de expectativas del curso, surgió un nuevo contenido que no se había contemplado en la última planificación: realizar encuestas o cuestionarios online. Este contenido fue incorporado.

Considerando el hecho ya mencionado que el nivel de manejo de TIC's de los estudiantes es deficiente, un logro actitudinal importante y que también fue reportado verbalmente por algunos estudiantes, es el reconocimiento del bajo desarrollo de la competencia y la valoración de la real utilidad que varios de los contenidos desarrollados tienen en el ámbito profesional.



#### DIFICULTADES ENFRENTADAS

- Dado que se trabaja en laboratorio de computación con conexión a Internet permanente, estás disponibles Facebook y demás redes sociales. Lograr la atención entonces es un desafío permanente.
- Horario de clases: Los talleres se desarrollaron a continuación de otras actividades académicas, por lo que el factor cansancio se hacía notar en muchos estudiantes.

- Dificultad para supervisar personalmente a 25 estudiantes: sería ideal con un ayudante en sala para poder atender más y mejor a los requerimientos de los estudiantes.
- El nivel en el cual se incorporan los contenidos TIC' en el plan de formación, en 5º año, es un factor que juega en contra del mejor aprovechamiento de la instancia. Las preocupaciones más importantes de los estudiantes a este nivel de la carrera son otros. Sería importante evaluar la forma de incorporar desde el inicio de la formación de la carrera el desarrollo de esta competencia.
- No disponer de material de auto aprendizaje: el apoyo inter-sesiones si bien existe vía email, no necesariamente logra atender todas las dudas de los estudiantes. Sería relevante preparar material de auto-aprendizaje adhoc a cada tema tratado en el taller.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

- Un aprendizaje importante luego de dos años de dictar este taller, es la importancia de poder detectar e incorporar en los contenidos, las necesidades emergentes de los estudiantes al estar interviniendo en contextos reales. Ellos se encuentran en un minuto de la formación en donde deben comenzar a aplicar lo aprendido en los años previos de la carrera, por tanto una actitud de apoyo concreto a sus requerimientos parece importante de ser considerada en un taller de este tipo.
- No obstante lo anterior, y como señaló previamente, la incorporación de contenidos de TIC's en el plan curricular antes que 5º año, es una evaluación que sería importante hacer por parte de la Dirección de la carrera. Así mismo, evaluar si sólo son los estudiantes del área organizacional quienes tienen el mayor requerimiento profesional para el manejo de TIC's.
- Diseñar el espacio de tutoría virtual, con material de apoyo a la docencia adhoc como parte integrante del curso, sería una acción importantísima para asegurar que el curso pueda ayudar a que más estudiantes aumenten de forma significativa el desarrollo esta competencia.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. *Informe final proyecto Tuning América Latina 2004-2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Gronigen.
- Dirección Marketing Intelligence UDD. (2012). *Mercado Laboral/Perfil de Egreso Psicología: Egresados*. Informe presentado en noviembre de 2012. Concepción-Santiago: Universidad del Desarrollo.
- Facultad de Psicología UDD. (2010). *Acreditación psicología 2010, la autoevaluación como un plan de mejoramiento continuo*. Santiago: Universidad del Desarrollo.
- González, J., Wagenaar, R. y Beneitone, P. (2004). Tuning-América latina: un proyecto de las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación* (35), pp.151-164.
- Universidad del Desarrollo. (2014). *Proyecto Educativo UDD*. Extraído de <http://www.udd.cl/acerca-de-la-udd/proyecto-educativo/>, con fecha 23 de Enero de 2014.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en Competencias*. Un propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Ediciones Mensajero, S.A.U.



## INFORMACIÓN GENERAL

### Título de la Práctica Docente INTEGRACIÓN DE PROCESOS DE EVALUACIÓN AUTÉNTICA EN TALLER DE ENTREVISTAS PSICOLÓGICAS

<b>AUTOR</b> Patricia Sotomayor C. psotomayor@udd.cl	<b>CICLO DE LA CARRERA</b> Licenciatura
<b>DOCENTE(S) PARTICIPANTES</b> Claudia Martín, Claudia Solé (Tutor) y Patricia Sotomayor	<b>SEDE</b> Santiago
<b>ASIGNATURA O CURSO</b> Taller de Desarrollo de Competencias I	<b>AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN</b> Primer Semestre 2014



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

Este curso-taller es una de las asignaturas que conforman la línea del desarrollo de la persona que se preocupa de formar en las competencias psicológicas necesarias en el quehacer profesional. Pretende que el estudiante desarrolle habilidades de escucha activa y comunicación, en un sentido expresivo (oral, escrito y no verbal) como también receptivo – comprensivo.

Este taller promueve el desarrollo de destrezas personales y competencias profesionales para la realización de entrevistas psicológicas en el área clínica y laboral.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

En las evaluaciones que los estudiantes hacen del curso, se observaron algunas inquietudes con respecto a la evaluación, especialmente falta de explicitación de los estándares por los cuales serán evaluados los estudiantes y las diferencias entre el examen final y el desarrollo del curso (Encuesta docente 2012-1 y 2013-1).

Por otra parte, los docentes en sus autoevaluaciones reportaron diferencias en los instrumentos utilizados para la evaluación de las competencias (uso de rúbricas o listas de cotejo), así como en los agentes involucrados en la evaluación (auto-evaluación, co-evaluación o hetero-evaluación (Autoevaluación docente 2012-1).

Finalmente, como parte del seguimiento del proceso de enseñanza aprendizaje que realiza la Facultad, se detectó que, no se contaba con instrumentos y procedimientos “formales” u “oficiales” de uso generalizados para evaluar competencias de entrevistas psicológicas que orientaran tanto a los estudiantes como a los docentes, respecto a los estándares de desempeños esperados y sus distintos niveles de logro, y que permita monitorear el estado de avance y el logro final, entregando retroalimentación permanente durante el desarrollo del Taller.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

Objetivo General:

Elaborar un instrumento (rúbrica) que permita monitorear el desarrollo de competencias de entrevista psicológica en los estudiantes del taller de Competencias I

Objetivos específicos:

1. Establecer los desempeños esperados asociados al desarrollo de competencias de entrevista psicológica, declarados en el programa del Taller de Competencias I.
2. Identificar los factores relevantes que permiten la evaluación de desempeños asociados al desarrollo de competencias con un enfoque de evaluación para el aprendizaje.
3. Utilizar la rúbrica como instrumento de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto consistió en el diseño y uso de rúbricas para la evaluación de competencias en entrevistas psicológicas, en contexto clínico y organizacional. La finalidad fue que estas rúbricas, pudieran ser utilizadas por docentes y estudiantes, aportando a la retroalimentación constante e involucrando a los estudiantes en instancias auto y co evaluación de sus desempeños en contextos que simulan situaciones reales. De este modo, es posible monitorear el estado de avance y los niveles de logro alcanzados en cada etapa del proceso de aprendizaje, incluyendo diferentes agentes en la evaluación. Lo anterior, desafiaba la manera tradicional de concebir el aprendizaje y la evaluación, en la cual, habitualmente es el docente quien evalúa, con el fin de certificar el logro de las competencias al final del proceso de aprendizaje.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Definición de las dimensiones e indicadores de desempeños asociados a las competencias de entrevista psicológica en contextos clínicos y organizacionales.
2. Elaboración de las rúbricas de evaluación con sus dimensiones y diferentes niveles de logro.
3. Revisión de los instrumentos con jueces expertos en el proceso enseñanza aprendizaje y en los campos disciplinares donde se utiliza la entrevista psicológica.
4. Socialización de los instrumentos con los estudiantes.
5. Utilización de la instancia evaluativa y los insumos construidos para ella, como un medio para el aprendizaje, implicando tanto a los docentes como los estudiantes.
6. Monitoreo constante del progreso de los estudiantes en el desempeño de competencias para la entrevista psicológica.



### LOGROS ALCANZADOS

- Los docentes cuentan con instrumentos consensuados para evaluar las competencias de entrevista psicológica, con una visión formativa y con criterios comunes.
- Se clarificaron los estándares de desempeños esperados asociados a las competencias de entrevista psicológica.
- Los docentes tuvieron información oportuna sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, al monitorear el estado de avance y no sólo el resultado final.
- Los estudiantes pudieron implicarse en el proceso evaluativo a través de la auto y co evaluación conociendo sus niveles de logro, recursos y debilidades. También les permitió tener claridad de los estándares esperados para su desempeño, promoviendo herramientas para la auto-observación y reflexión sobre sus propias prácticas.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

Faltó tiempo para poder incluir sugerencias de los estudiantes y jueces externos para así lograr mayor apropiación del instrumento por parte de los estudiantes.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Considerar la evaluación para el desarrollo de competencias de entrevista psicológica implica considerar no sólo la rúbrica como un instrumento aislado, sino que la evaluación como un proceso orientado al aprendizaje, a través de la realización de tareas auténticas, donde se observa la evolución del aprendizaje y se realiza retroalimentación permanente, para esto la utilización de la rúbrica, parece tener valor en la medida que se utilice como una oportunidad de aprendizaje implicando al estudiante en su proceso formativo.

Bajo esta perspectiva la evaluación constituye aprendizaje y hace sentido en el desarrollo de competencias en tanto los estudiantes realizan distintos desempeños en situaciones simuladas de contextos profesionales reales en las cuales pueden aprender sin riesgo y constatar su nivel de logro de la competencia alcanzada. El estudiante participa activamente poniendo en juego conocimientos, habilidades y actitudes. Para Padilla y Gil (2008), los estudiantes deben desarrollar la capacidad de evaluar su propio trabajo por sí mismos para que se conviertan en aprendices independientes y efectivos no sólo en un determinado curso sino también en su vida profesional futura.

La realización de este tipo de evaluación permitió a los docentes reflexionar acerca de sus prácticas y plantear el desafío que al cambio en los instrumentos debería preceder el cambio o al menos la reflexión sobre las creencias que sustentan el proceso evaluativo, la inclusión del desarrollo de competencias complejas relacionadas con el ejercicio profesional requiere la necesidad de que el proceso de evaluación se oriente a optimizar el aprendizaje, es decir, considerarla en su vertiente formativa, que va más allá del control y la certificación.



## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- CANO, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11-16.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1996). *Código de Ética profesional*. Santiago, Chile: Colegio de Psicólogos de Chile.
- Echeverría, R. (2006). *Actos de lenguaje*. Santiago: J.C.Saez Editor.
- Escuela de Psicología UDD, 2005. *Plan de estudios de la carrera*. Concepción - Santiago: Universidad del Desarrollo.
- García Arzeno, M. E. (2000). *Nuevas Aportaciones al Psicodiagnóstico Clínico*. Buenos Aires: Paidós.
- Keats, D. (1992). *La entrevista perfecta*. México D.F.: Editorial Pax.
- Padilla, M. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía, Año LXVI (241)*, 467-486.
- Villadrón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI (24)*., 57-76.
- Villarroel, V. (2010). *Manual para el docente universitario*. La evaluación del aprendizaje en el modelo competencias. Concepción - Santiago: Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.

DIMENSION	INDICADORES	INSUFICIENTE 1 pto.	SUFICIENTE 2 ptos.	BUENO 3 ptos.	MUY BUENO 4 ptos.
<p><b>MANEJO HABILIDADES NO VERBALES</b></p> <p>Keats, D. (1992). <i>La entrevista perfecta</i>. Pax: México D.F. Capítulo 5 (p.79-87)</p>	<p>Mantiene contacto ocular con el entrevistado.</p> <p>Postura corporal acogedora.</p> <p>Usa silencios para facilitar expresión de contenidos y emociones durante la entrevista.</p>	<p>No mantiene contacto ocular,</p> <p>No mantiene una postura corporal acogedora y no utiliza los silencios para facilitar expresión de contenidos y emociones.</p>	<p>Mantiene contacto ocular, durante toda la entrevista, y mantiene una postura corporal acogedora sólo en ocasiones, que se observa por ejemplo en, uso de inclinaciones de cabeza y cuerpo, brazos abiertos, cuerpo relajado.</p> <p>Además, no utiliza el silencio como facilitador de expresión de emociones y contenidos en el entrevistado.</p>	<p>Mantiene contacto ocular, durante toda la entrevista, y mantiene una postura corporal acogedora, que se observa por ejemplo en, uso de inclinaciones de cabeza y cuerpo, brazos abiertos, cuerpo relajado.</p> <p>Sin embargo, no utiliza el silencio como facilitador de expresión de emociones y contenidos en el entrevistado.</p>	<p>Mantiene contacto ocular durante toda la entrevista, y mantiene una postura corporal acogedora, que se observa por ejemplo en, uso de inclinaciones de cabeza y cuerpo, brazos abiertos, cuerpo relajado.</p> <p>y</p> <p>Utiliza el silencio como facilitador de expresión de emociones y contenidos en el entrevistado.</p>
<p><b>MANEJO EN LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN</b></p> <p>Echeverría, R. (2006). <i>Actos del lenguaje</i>, Vol. 1. La Escucha. Lom: Santiago</p>	<p>Utiliza preguntas abiertas.</p> <p>Clarifica expresiones ambiguas.</p> <p>Verifica escuchas.</p> <p>Establece y mantiene el hilo narrativo.</p>	<p>No clarifica expresiones ambiguas, no utiliza preguntas abiertas ni verifica escuchas.</p> <p>O</p> <p>El hilo narrativo se pierde más de una vez, sin poder retomarlo.</p>	<p>Clarifica expresiones ambiguas, utiliza preguntas abiertas y verifica escuchas.</p> <p>Sin embargo, el hilo narrativo se pierde más de una vez, logrando retomarlo.</p>	<p>Clarifica expresiones ambiguas, utiliza preguntas abiertas y verifica escuchas.</p> <p>Sin embargo, el hilo narrativo se pierde sólo en un momento, logrando retomarlo.</p>	<p>Clarifica expresiones ambiguas, utiliza preguntas abiertas y verifica escuchas.</p> <p>Establece y mantiene el hilo narrativo en todo momento.</p>
<p><b>FASE APERTURA DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>García Arzeno (2000). <i>Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico</i>. Cap. 5. Ed. Nueva Visión Bs Aires.</p>	<p>Saluda al paciente</p> <p>Se presenta</p> <p>Presenta el encuadre</p> <p>Explica finalidad de la entrevista chequeando si el entrevistado el objetivo de ésta.</p>	<p>No saluda ni se presenta,</p> <p>O bien,</p> <p>No presenta el encuadre ni la finalidad de la entrevista.</p>	<p>Saluda, se presenta y presenta el encuadre, pero no explicita la finalidad de ésta.</p>	<p>Saluda, se presenta, presenta el encuadre y explica la finalidad de la entrevista, pero no chequea si el entrevistado comprende el objetivo de ésta.</p> <p>Por ejemplo, explicitar contexto de espejo unidireccional, tiempo aproximado de la entrevista, nº de sesiones de entrevistas.</p>	<p>Saluda, se presenta, presenta el encuadre y explica la finalidad de la entrevista chequeando si el entrevistado comprende el objetivo de ésta.</p> <p>Por ejemplo, explicitar contexto de espejo unidireccional, tiempo aproximado de la entrevista, nº de sesiones de entrevistas.</p>

<p><b>FASE DESARROLLO DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>García Arzeno (2000). <i>Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico</i>. Cap. 5. Ed. Nueva Visión Bs Aires.</p>	<p>Indaga el problema central del entrevistado.</p> <p>Pregunta por el motivo de consulta.</p> <p>Pregunta por elementos de la historia personal, familiar o antecedentes relevantes que se relacionen con la situación actual que expone el entrevistado.</p>	<p>No indaga el problema central del entrevistado, ni pregunta por el motivo de consulta,</p> <p>O bien,</p> <p>Realiza preguntas aisladas, que no se relacionan con el motivo de consulta ni con la situación actual que expone el entrevistado.</p>	<p>Indaga el problema central del paciente, preguntando por el motivo de consulta,</p> <p>Sin embargo, explora elementos de la historia personal, familiar u otros antecedentes, que no están vinculados al motivo de consulta ni a la situación actual que expone el entrevistado.</p>	<p>Indaga el problema central del entrevistado por el motivo de consulta.</p> <p>Sin embargo, hay elementos de la historia personal, familiar o antecedentes relevantes respecto de éste, que no explora.</p>	<p>Indaga el problema central del entrevistado, preguntando por el motivo de consulta y por elementos de la historia personal, familiar o antecedentes relevantes respecto de éste que se relacionen con la situación actual que expone el entrevistado.</p>
<p><b>FASE CIERRE DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>García Arzeno (2000). <i>Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico</i>. Cap. 5. Ed. Nueva Visión Bs Aires.</p>	<p>Realiza una síntesis o resumen coherente de la entrevista.</p> <p>Incluye las principales emociones y contenidos observados.</p> <p>Aclara dudas.</p> <p>Explicita pasos a seguir como honorarios, horas, etc.</p> <p>Indaga en expectativas del entrevistado.</p>	<p>No realiza síntesis, o bien, realiza una síntesis o resumen que no es coherente con lo sucedido en la entrevista.</p> <p>O,</p> <p>Sólo explicita los pasos a seguir y no indaga ni integra expectativas del entrevistado.</p>	<p>Realiza una síntesis o resumen coherente de la entrevista, incluyendo las principales emociones o contenidos observados.</p> <p>Además, explicita pasos a seguir como honorarios, horas, etc.</p> <p>Sin embargo, no aclara dudas ni pregunta por expectativas del entrevistado.</p>	<p>Realiza una síntesis o resumen coherente de la entrevista, incluyendo las principales emociones y contenidos observados.</p> <p>Además, aclarando dudas y explicita pasos a seguir como honorarios, horas, etc.</p> <p>Sin embargo, no pregunta por expectativas del entrevistado.</p>	<p>Realiza una síntesis o resumen coherente de la entrevista, incluyendo las principales emociones y contenidos observados.</p> <p>Además, aclara dudas, explicita pasos a seguir como honorarios, horas, etc. e indaga en expectativas del entrevistado.</p>
<p><b>COMPORTAMIENTO ÉTICO</b></p> <p>Código de ética del colegio de psicólogos.</p>	<p>No emitir juicios de valor.</p> <p>No devaluar al paciente.</p> <p>No presentar actitud de experto/autoritario-Formalidad del encuadre</p>	<p>No se ajusta a estándares éticos de la disciplina, puesto que no establece una relación asimétrica, no respeta al paciente, no explicita la confidencialidad con el entrevistado y evidencia sesgos personales en su comunicación con el entrevistado, llegando a devaluarlo.</p>	<p>Se ajusta a los estándares éticos de la disciplina, actuando de acuerdo al rol profesional, lo que se observa en comportamientos como: Establecer una relación asimétrica Y, respeta al entrevistado y evita daños a éste.</p> <p>Pero no explicita la confidencialidad con el entrevistado y, en ocasiones evidencia sesgos personales en su comunicación con él, sin llegar a que éstos lo devalúen o lo dañen.</p>	<p>Se ajusta a los estándares éticos de la disciplina, actuando de acuerdo al rol profesional, lo que se observa en comportamientos como: Establecer una relación asimétrica Y, evita sesgos personales en la comunicación con el entrevistado Y, respeta al entrevistado y evita daños a éste.</p> <p>Pero no explicita la confidencialidad con el entrevistado.</p>	<p>Se ajusta a los estándares éticos de la disciplina, actuando de acuerdo al rol profesional, lo que se observa en comportamientos como: Establecer una relación asimétrica, Y, explicitar la confidencialidad con el entrevistado Y, evita sesgos personales en la comunicación con el entrevistado Y, respeta al entrevistado y evita daños a éste.</p>

**RÚBRICA ENTREVISTA LABORAL**  
Claudia Solé, Claudia Martin, Pilar Valenzuela y Patricia Sotomayor

DIMENSION	INDICADORES	INSUFICIENTE 1 pto.	SUFICIENTE 2 ptos.	BUENO 3 ptos.	MUY BUENO 4 ptos.
<b>MANEJO HABILIDADES NO VERBALES</b>  Keats, D. (1992). <i>La entrevista perfecta</i> . Pax: México D.F. Capítulo 5 (p.79-87)	Mantiene contacto ocular con el entrevistado.  Postura corporal acogedora.  Usa silencios para facilitar expresión de contenidos y emociones durante la entrevista.	No mantiene contacto ocular,  No mantiene una postura corporal acogedora y no utiliza los silencios para facilitar expresión de contenidos y emociones.	Mantiene contacto ocular, durante toda la entrevista, y mantiene una postura corporal acogedora sólo en ocasiones, que se observa por ejemplo en, uso de inclinaciones de cabeza y cuerpo, brazos abiertos, cuerpo relajado.  Además, no utiliza el silencio como facilitador de expresión de emociones y contenidos en el entrevistado.	Mantiene contacto ocular, durante toda la entrevista, y mantiene una postura corporal acogedora, que se observa por ejemplo en, uso de inclinaciones de cabeza y cuerpo, brazos abiertos, cuerpo relajado.  Sin embargo, no utiliza el silencio como facilitador de expresión de emociones y contenidos en el entrevistado.	Mantiene contacto ocular durante toda la entrevista, y mantiene una postura corporal acogedora, que se observa por ejemplo en, uso de inclinaciones de cabeza y cuerpo, brazos abiertos, cuerpo relajado. y Utiliza el silencio como facilitador de expresión de emociones y contenidos en el entrevistado.
<b>MANEJO EN LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>  Echeverría, R. (2006). <i>Actos del lenguaje</i> , Vol. 1. La Escucha. Lom: Santiago	Utiliza preguntas abiertas.  Clarifica expresiones ambiguas.  Verifica escuchas.  Establece y mantiene el hilo narrativo.	No clarifica expresiones ambiguas, no utiliza preguntas abiertas ni verifica escuchas. O El hilo narrativo se pierde más de una vez, sin poder retomarlo.	Clarifica expresiones ambiguas, utiliza preguntas abiertas y verifica escuchas.  Sin embargo, el hilo narrativo se pierde más de una vez, logrando retomarlo.	Clarifica expresiones ambiguas, utiliza preguntas abiertas y verifica escuchas.  Sin embargo, el hilo narrativo se pierde sólo en un momento, logrando retomarlo.	Clarifica expresiones ambiguas, utiliza preguntas abiertas y verifica escuchas.  Establece y mantiene el hilo narrativo en todo momento.
<b>FASE APERTURA DE LA ENTREVISTA</b>  García Arzeno (2000). <i>Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico</i> . Cap. 5. Ed. Nueva Visión Bs Aires.	Saluda al paciente  Se presenta  Presenta el encuadre  Explica finalidad de la entrevista chequeando si el entrevistado el objetivo de ésta.	No saluda ni se presenta, O bien, No presenta el encuadre ni la finalidad de la entrevista.	Saluda, se presenta y presenta el encuadre, pero no explicita la finalidad de ésta.	Saluda, se presenta, presenta el encuadre y explica la finalidad de la entrevista, pero no chequea si el entrevistado comprende el objetivo de ésta.  Por ejemplo, explicitar , si se administrarán test, si el cargo es para la propia empresa de quien entrevista o un cliente externo.	Saluda, se presenta, presenta el encuadre y explica la finalidad de la entrevista chequeando si el entrevistado comprende el objetivo de ésta.  Por ejemplo, explicitar en qué consiste el proceso, si se administrarán test, y contextualizar la entrevista.

<p><b>FASE DESARROLLO DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>García Arzeno (2000). <i>Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico</i>. Cap. 5. Ed. Nueva Visión Bs Aires.</p>	<p>Pregunta por antecedentes generales del entrevistado (como por ejemplo edad, estado civil, formación que no aparezca en el CV).</p> <p>Pregunta por antecedentes laborales en relación al cargo y la empresa a la que postula.</p> <p>Pregunta por fortalezas y debilidades personales en relación al cargo y la empresa a la que postula.</p> <p>Pregunta por disponibilidad para asumir el cargo al que postula.</p> <p>Pregunta por expectativas de renta.</p>	<p>Indaga antecedentes generales del entrevistado (como por ejemplo edad, estado civil, intereses, formación que no aparezca en el CV).</p> <p>No indaga por antecedentes de experiencias laborales previas que se relacionen al cargo y la empresa a la que postula.</p> <p>No pregunta por fortalezas y debilidades (o sólo por una de ellas) personales en relación al cargo y la empresa a la que postula.</p>	<p>Indaga antecedentes generales del entrevistado (como por ejemplo edad, estado civil, intereses, formación que no aparezca en el CV).</p> <p>Indaga por antecedentes de experiencias laborales previas que se relacionen al cargo y la empresa a la que postula, distinguiendo los logros y fracasos, pero no pide un relato concreto de estas situaciones.</p> <p>Pregunta por fortalezas y debilidades personales en relación al cargo y la empresa a la que postula, pero no pide ejemplos concretos en que se reflejen estas características.</p>	<p>Indaga antecedentes generales del entrevistado (como por ejemplo edad, estado civil, intereses, formación que no aparezca en el CV).</p> <p>Indaga por antecedentes de experiencias laborales previas que se relacionen al cargo y la empresa a la que postula, distinguiendo los logros y fracasos. Pide un relato concreto de estas situaciones.</p> <p>Pregunta por fortalezas y debilidades personales en relación al cargo y la empresa a la que postula, pidiendo ejemplos concretos en que se reflejen estas características.</p>	<p>Indaga antecedentes generales del entrevistado (como por ejemplo edad, estado civil, intereses, formación que no aparezca en el CV).</p> <p>Indaga por antecedentes de experiencias laborales previas que se relacionen al cargo y la empresa a la que postula, distinguiendo los logros y fracasos. Pide un relato concreto de estas situaciones.</p> <p>Pregunta por fortalezas y debilidades personales en relación al cargo, pidiendo ejemplos concretos en que se reflejen estas características.</p>
<p><b>FASE CIERRE DE LA ENTREVISTA</b></p> <p>García Arzeno (2000). <i>Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico</i>. Cap. 5. Ed. Nueva Visión Bs Aires.</p>	<p>Explicita que esta entrevista es parte de un proceso y aclara los pasos a seguir.</p> <p>Dice qué pasará si queda seleccionado y como se le notificará.</p> <p>Dice qué pasará si no queda seleccionado y como se le notificará.</p> <p>Agradece y se despide.</p>	<p>No pregunta por disponibilidad para asumir el cargo al que postula o No pregunta por expectativas de renta</p> <p>Explicita que esta entrevista es parte de un proceso y menciona que hay otros pasos, pero no los aclara.</p> <p>No dice qué pasará si queda seleccionado o no.</p> <p>Agradece y se despide.</p>	<p>No pregunta por disponibilidad para asumir el cargo al que postula o No pregunta por expectativas de renta.</p> <p>Explicita que esta entrevista es parte de un proceso y aclara los pasos a seguir.</p> <p>No dice qué pasará si queda seleccionado o no.</p> <p>Agradece y se despide.</p>	<p>No pregunta por disponibilidad para asumir el cargo al que postula o No pregunta por expectativas de renta.</p> <p>Explicita que esta entrevista es parte de un proceso y aclara los pasos a seguir.</p> <p>Dice qué pasará si queda seleccionado o no, pero no menciona como se le notificará..</p> <p>Agradece y se despide.</p>	<p>Pregunta por disponibilidad para asumir el cargo al que postula.</p> <p>Pregunta por expectativas de renta.</p> <p>Explicita que esta entrevista es parte de un proceso y aclara los pasos a seguir.</p> <p>Dice qué pasará si queda seleccionado o no y como se le notificará.</p> <p>Agradece y se despide.</p>
<p><b>COMPORTAMIENTO ÉTICO</b></p> <p>Código de ética del colegio de psicólogos.</p>	<p>No emitir juicios de valor.</p> <p>No devaluar al paciente.</p> <p>No presentar actitud de experto/ autoritario- Formalidad del encuadre</p>	<p>No se ajusta a estándares éticos de la disciplina, puesto que no establece una relación asimétrica, no respeta al paciente, y no explicita la confidencialidad con el entrevistado y evidencia sesgos personales en su comunicación con el entrevistado, llegando a devaluarlo.</p>	<p>Se ajusta a los estándares éticos de la disciplina, actuando de acuerdo al rol profesional, lo que se observa en comportamientos como: Establecer una relación asimétrica Y, respeta al entrevistado y evita daños a éste. Pero no explicita la confidencialidad de la información con el entrevistado y en ocasiones evidencia sesgos personales en su comunicación con él, sin llegar a que éstos lo devalúen o lo dañen.</p>	<p>Se ajusta a los estándares éticos de la disciplina, actuando de acuerdo al rol profesional, lo que se observa en comportamientos como: Establecer una relación asimétrica Y Evita sesgos personales en la comunicación con el entrevistado Y, respeta al entrevistado y evita daños a éste. Pero no explicita la confidencialidad con el entrevistado.</p>	<p>Se ajusta a los estándares éticos de la disciplina, actuando de acuerdo al rol profesional, lo que se observa en comportamientos como: Establecer una relación asimétrica, Y Explicita la confidencialidad de los datos y referencias entregadas, Y, evita sesgos personales en la comunicación con el entrevistado Y, respeta al entrevistado y evita daños a éste.</p>



## INFORMACIÓN GENERAL

Título de la Práctica Docente	
<b>TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PSICOSOCIAL</b>	
<b>AUTOR</b> Héctor Cavieres H. hcavieres@hotmail.com	<b>CICLO DE LA CARRERA</b> Bachillerato
<b>DOCENTE(S) PARTICIPANTES</b> Héctor Cavieres	<b>SEDE</b> Santiago
<b>ASIGNATURA O CURSO</b> Psicología Social	<b>AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN</b> Primer Semestre 2014



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

Este curso es el segundo dentro del Área Social, forma parte del nivel de bachillerato y se dicta el tercer semestre de la carrera de Psicología.

A través del desarrollo de las competencias Visión Global y Dominio Teórico, busca introducir a los estudiantes en el campo de la psicología social como área básica de la disciplina psicológica. Para ello se describen sus fundamentos epistemológicos y objeto de estudio. De la mano de las preguntas fundacionales, se revisan las principales tradiciones en psicología social, para luego y desde un énfasis en la cognición social, acercarse a las principales teorías y conceptos que permiten avanzar en la comprensión de relación entre individuo y sociedad.

Las metodologías de trabajo incluyen dispositivos de trabajo grupal y análisis de caso. Son contenidos de este curso, percepción, cognición social, actitudes y representaciones sociales, así como procesos de influencia social.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

El curso de psicología social tiene un carácter eminentemente teórico, se revisan en él múltiples desarrollos de la psicología social, en particular de la psicología social norteamericana. La cantidad de contenidos, su naturaleza, y el hecho de que el curso sea la primera entrada a la perspectiva psicosocial hacen difícil que el estudiante de manera autónoma sea capaz de aplicar los contenidos revisados a realidades contextuales. Dado lo anterior, es que se requiere de parte del docente un fuerte trabajo con ejemplos en el marco de la cátedra cuestión que debe ser además reforzada en el marco de la ayudantía.

Con todo persiste el problema del trabajo autónomo de análisis desde la perspectiva psicosocial.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

Objetivo General:

Elaborar una pauta de trabajo que permita al estudiante tomar contacto con algún fenómeno o temática real y analizarlo a través de alguno de los contenidos revisados en el curso

Objetivos específicos:

1. Establecer los desempeños esperados asociados al desarrollo de competencias de dominio teórico, y valoración de la disciplina psicológica en el análisis de problemas sociales.
2. Potenciar el análisis de problemáticas reales y contextuales desde la perspectiva psicosocial.
3. Utilizar la rúbrica como instrumento de heteroevaluación y monitoreo constante de los aprendizajes.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto consistió en la elaboración de una pauta de trabajo para la realización de un trabajo de investigación. La particularidad del trabajo es que implica, acorde a los modelos de competencias, entregas parciales y un monitoreo permanente que se realiza en el marco de la ayudantía.

También se confeccionó una rúbrica en este caso es utilizada no sólo como instrumento evaluativo sino que como una guía en las distintas fases del trabajo a fin de ir mostrando al estudiante cuales debiesen ser los desempeños óptimos acordes a cada nivel de avance de trabajo



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Construcción de pauta de trabajo de investigación.
2. Elaboración de la rúbrica de evaluación.
3. Socialización de los instrumentos con los estudiantes.
4. Utilización de la instancia evaluativa y los insumos contruidos para ella, como un medio para el aprendizaje, implicando tanto a los docentes como los estudiantes.
5. Monitoreo de la aplicación de la instancia a través de la evaluación con los ayudantes.



### LOGROS ALCANZADOS

1. Contar con instrumentos claros de evaluación
2. Ordenar el trabajo de ayudantía
3. Incentivar el análisis de problemas reales
4. Potenciar el trabajo en equipo y la autonomía



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

Falta espacio al final del curso para realizar algún evento de cierre con las exposiciones de los estudiantes, en ellos queda la sensación de que al arduo trabajo no se condice con la instancia de cierre.

Por otro lado, si bien el énfasis del trabajo no es metodológico el nivel de desarrollo académico hace que sea muy disímil los criterios de rigor en esta área.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Es un buen formato que podría potenciarse en otros cursos, tal vez sería bueno homogeneizar ciertas directrices metodológicas básicas acordes a los estados de desarrollo del plan de estudios.

El trabajo podría potenciarse al punto de que sea una instancia intercurso por ejemplo se podría trabajar un fenómeno o problemática desde distintos cursos y terminar con una exposición que implique una nota integrada.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Coll, C (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, nº 161.

Escuela de Psicología UDD, 2013. Plan de estudios de la carrera. Concepción - Santiago: Universidad del Desarrollo.

Escuela de Psicología UDD. Autoevaluación Docente, 2013-1

Levi-leboyer, C.(1997). *La gestión de las competencias*, Barcelona: Ediciones Gestión 2000.

Mazariegos, A; Sopena, Q.; Cervera, M.; Cruells, E y Rubio, F. (1998). *Competencias transversales. Un reto para la formación profesional*. Barcelona: Surt-Forcem

Moscovici, S. (1984) *Introducción: El campo de la Psicología Social* *Psicología Social I: Influencia y cambio de actitudes*. Individuos y grupos. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. (Págs. 17-37).

Padilla, M. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, Año LXVI (241), 467-486.



## PAUTA TRABAJO

### CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y SOCIEDAD

Docente Cátedra: Héctor Cavieres / Ayudantes: Ana Luisa Amézaga-Alexander Minond

#### 1. PRESENTACIÓN

En el marco del proceso formativo y de los objetivos del curso de Construcción de Identidad y sociedad los estudiantes deben desarrollar a lo largo del semestre un trabajo Grupal.

El trabajo más que una investigación acabada y rigurosa en lo teórico-metodológico se entiende como un ejercicio investigativo que promueve el desarrollo de habilidades básicas de observación, descripción, discusión, reflexión y explicación de fenómenos psicosociales, una primera aproximación desde lo teórico a lo práctico bajo el prisma de la psicología social.

El trabajo en definitiva se realizará a partir de dos elementos: por un lado la revisión de contenidos teóricos del curso de psicología social, la observación de una interacción fenómeno, grupo o problemática social, y la integración teórica en un análisis de dicho fenómenos desde el marco teórico escogido.

#### 2. OBJETIVO

- Conocer y reflexionar respecto de grupos y problemáticas sociales desde conceptos comprendidos desde la psicología social teniendo como eje la identidad social.

#### 3. DESCRIPCIÓN

Los alumnos(as) formarán grupos y cada uno de estos desarrollará un trabajo basado en la revisión bibliográfica de la noción de Identidad social. A su vez, escogerán otro concepto del curso (ej.: liderazgo, prejuicio, Exclusión social) y también realizarán un ejercicio de investigación bibliográfica sobre ese concepto.

En total y considerando el estudio de ambos conceptos se deberá revisar:

AL MENOS 2 DOCUMENTOS TEÓRICOS para cada concepto + 1 INVESTIGACIÓN ACTUALIZADA (del 2000 en adelante) de cada uno. Los grupos deberán desarrollar una síntesis de las ideas centrales del contenido teórico analizado.

Una vez profundizado en cada concepto se establecerá una relación entre ambos a través del análisis de un fenómeno social en un grupo específico en el cual se exprese dicho fenómeno.

Se espera que en el análisis los grupos al menos desarrollen tres ideas fuerza en que vinculen las teorías a la luz del fenómeno estudiado.

**SE RECOMIENDA QUE LOS ESTUDIANTES ESCOJAN SIMULTÁNEAMENTE EL CONCEPTO O TEORÍA QUE QUIEREN RELACIONAR CON IDENTIDAD SOCIAL Y ADEMÁS EL FENÓMENO QUE LES INTERESA ESTUDIAR. ASÍ PODRAN IR ARTICULANDO DESDE EL PRINCIPIO LAS DISCUSIONES Y REFLEXIONES ENTRE LOS TRES ELEMENTOS DEL TRABAJO**

La secuencia del trabajo será entonces

1. investigación bibliográfica de ambos conceptos (uno de ellos Identidad social).
2. Elección y observación de un fenómeno social en un grupo. Se espera que observen en terreno (entrevista), material audiovisual, además en información adicional bibliográfica sobre el mismo.
3. Análisis Descripción del fenómeno a partir de la relación entre identidad social y otro concepto.

Desarrollar al menos 3 ideas fuerza que vinculen ambas teorías y que se aplique al fenómeno estudiado

Al final del curso los estudiantes deberán realizar una presentación de los hallazgos más relevantes de su trabajo.

#### **4. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO**

Elementos que deberá contener trabajo de análisis.

1. Introducción: se presenta el fenómeno y el grupo social y fenómeno a investigar poniendo énfasis en que se realizará un trabajo de reflexión para encontrar relaciones entre la identidad social y el otro concepto que expliquen el fenómeno que se busca profundizar en el trabajo.
2. Aspectos teóricos: en este apartado se muestran los elementos centrales de orden teórico, las definiciones básicas a utilizar para el análisis de la situación.
3. Análisis y conclusiones: el análisis busca que el estudiante sea capaz de dar cuenta de la situación social (fenómeno en un grupo) a través del establecimiento de la relación entre los dos conceptos teóricos trabajados.
4. Bibliografía: se consignan las referencias bibliográficas utilizadas en el formato de normas APA.
5. Anexos: contempla los elementos que pudiesen apoyar los argumentos y análisis así como la transcripción de las entrevistas u observaciones.

#### **5. Productos**

El trabajo deberá desarrollarse en un proceso que contenga tres productos.

1. Primera entrega: Avance teórico (se entregará pauta ad-hoc)
2. Entrega: Trabajo final.
3. Entrega PPT final y presentación oral.

#### **ASPECTOS FORMALES:**

**- Trabajo en grupos de 4 personas (no se aceptará la entrega de trabajos que no cumplan con esta especificación).**

Producto 1

#### **Avance teórico**

Fecha de entrega (se avisará en cada sección)

- Debe contener máximo 6 páginas

( sin contar - portada-bibliografía y anexos)

- Desarrollo Identidad social ( 2 desarrollos teóricos + investigación)2 pág. Máx.

- Desarrollo Otro contenido temático

( 2 desarrollos teóricos + investigación) 2 páginas

- Discusión reflexiva sobre la relación entre Identidad Social y el Contenido temático elegido:

La discusión debe considerar: relación entre conceptos (vinculación - comparación - contraste, u otro) 2 pág. Máx.

- Máximo total 06 páginas (sin incluir anexos, índice o portada)/Letra arial o calibrí, tamaño 12 / Espaciado simple, márgenes de 2,5 cms. todo el contorno.

## Producto 2

### Trabajo Final

#### **Fecha de entrega (se avisará en cada sección)**

- Debe contener la primera parte del trabajo con las correcciones y mejoras sugeridas en la primer entrega (máx. 6 pág.)
- Debe contener una introducción que dé cuenta del grupo social y fenómeno a estudiar a la luz de los conceptos revisados. (máximo 1 pág.)
- Debe contener una descripción del fenómeno y grupo social abordado y aspectos relevantes que ayudarán en la vinculación con los conceptos teóricos: Algunos antecedentes / descripción general / datos en Chile etc.

(máximo 2 pág.)

- Trabajo de recolección de información: Breve descripción del proceso de levantamiento de información sobre el fenómeno( cómo, cuándo, dónde) (Máximo una página)
- Ejercicio de Análisis y discusión: como una Lectura reflexiva del fenómeno a la luz de los conceptos teóricos y sus relaciones (máximo 3 pág.)
- Breve síntesis y conclusión del trabajo (máximo 1 página)

- Máximo total 14 páginas ( sin incluir anexos, bibliografía, índice o portada) /Letra arial o calibrí, tamaño 12. / Espaciado simple, márgenes de 2,5 cms todo el contorno.

Producto 3 (PPT + presentación) SE ENTREGARÁN PAUTAS EN AYUDANTÍA.

**RÚBRICA TRABAJO SEMESTRAL**  
**CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD Y SOCIEDAD**  
**Profesor: Héctor Cavieres / Ayudante: Ana Luisa Amézaga**

	<b>MALO</b>	<b>INSUFICIENTE</b>	<b>BUENO</b>	<b>EXCELENTE</b>
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,0 PUNTOS</b>	<b>2,0 PUNTO</b>	<b>3,0 PUNTOS</b>
<b>Redacción, ortografía, bibliografía, Referencias y anexos.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El trabajo no presenta un hilo conductor.</li> <li>- Es desordenado, falta coherencia.</li> <li>- Redacción confusa, repite información.</li> <li>-Presenta muchos errores ortográficos.</li> <li>-No cumple con normas APA.</li> <li>-Bibliografía insuficiente en calidad.</li> <li>-No incluye anexos solicitados.</li> <li>-El trabajo no cumple con la pauta y estructura solicitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El trabajo presenta un hilo conductor, sin embargo presenta problema de síntesis y consistencia.</li> <li>-La redacción en ocasiones no es clara.</li> <li>-Presenta algunos errores ortográficos</li> <li>-Presenta algunas citas y referencias que no responden a las normas APA</li> <li>-Incluye parcialmente los anexos solicitados</li> <li>-El trabajo cumple de manera parcial con la pauta y estructura solicitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El trabajo presenta un hilo conductor, sin embargo falta capacidad de síntesis y consistencia</li> <li>- No presenta errores ortográficos</li> <li>- Referencias de acuerdo a las normas APA.</li> <li>- Adecuada Bibliografía</li> <li>-Incluye los anexos solicitados</li> <li>-El trabajo cumple con la pauta y estructura solicitada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El trabajo presenta un hilo conductor</li> <li>-Muestra coherencia y consistencia.</li> <li>-Adecuada redacción, sintética y clara</li> <li>-No presenta errores ortográficos.</li> <li>-Referencias y citas formuladas de acuerdo a normas APA.</li> <li>- Bibliografía satisfactoria y actualizada</li> <li>-Incluye los anexos solicitados</li> <li>-El trabajo cumple con la pauta y estructura solicitada</li> </ul>
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>0,5 PUNTOS</b>	<b>1 PUNTO</b>	<b>2,0 PUNTOS</b>
<b>Portada e Introducción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El título no refleja el proyecto y no se menciona el contexto.</li> <li>-La introducción presenta una descripción pobre y vaga respecto de lo que tratará el trabajo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El título refleja el proyecto sin mencionar el contexto en que se realiza.</li> <li>-La introducción refleja de manera confusa de lo que tratará el trabajo aún cuando si se detalla tanto los conceptos y el fenómeno a tratar. Sin embargo, falta precisar el grupo objetivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se define el problema, expresando el contexto en el que se realiza. Sin embargo, falta precisión</li> <li>-La introducción describe lo que tratará el trabajo, detallando tanto los conceptos, el grupo objetivo y el fenómeno a tratar. Sin embargo, falta precisión y síntesis en la presentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se define claramente el problema a intervenir</li> <li>- Refleja el tema, explicitando el contexto de forma clara y sintética</li> <li>-La introducción describe claramente lo que tratará el trabajo, detallando sintética y ordenadamente tanto los conceptos, el grupo objetivo y el fenómeno a tratar.</li> </ul>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>0 PUNTOS</b>	<b>3,0 PUNTOS</b>	<b>9,0 PUNTOS</b>	<b>10 PUNTOS</b>
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,0 PUNTO</b>	<b>2,0 PUNTOS</b>	<b>3,0 PUNTOS</b>
<b>Desarrollo Identidad Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No se cumple con la información requerida para el óptimo y claro desarrollo del concepto de identidad social.</li> <li>- Las ideas explicitadas quedan poco claras y sin sustento teórico suficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Existe un intento por desarrollar el concepto de identidad social, y en cuanto a la información requerida ésta se cumple de forma parcial.</li> <li>-Se reflejan ciertas ideas relevantes respecto al concepto, pero sin un claro desarrollo en relación al tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se Desarrolla el concepto de Identidad social en base a 2 desarrollos teóricos + investigación actual, sin embargo no quedan tan bien definidos como para denotar la relevancia de los mismos dada la revisión bibliográfica.</li> <li>-Se refleja el concepto explicitando ciertos aspectos relevantes del mismo, aún cuando falta un poco más de desarrollo de las ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se Desarrolla claramente el concepto de Identidad social en base a 2 desarrollos teóricos + investigación actual</li> <li>-Se refleja claramente el concepto dejando claro los aspectos más relevantes del mismo.</li> </ul>
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,0 PUNTO</b>	<b>2,0 PUNTOS</b>	<b>3,0 PUNTOS</b>
<b>Desarrollo otro contenido temático</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-No se cumple con la información requerida para el óptimo y claro desarrollo del concepto escogido.</li> <li>- Las ideas explicitadas quedan poco claras y sin sustento teórico suficiente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Existe un intento por desarrollar el concepto escogido, y en cuanto a la información requerida ésta se cumple de forma parcial.</li> <li>- Se reflejan ciertas ideas relevantes respecto al concepto, pero sin un claro desarrollo en relación al tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se Desarrolla el concepto elegido en base a 2 desarrollos teóricos + investigación actual, sin embargo no quedan tan bien definidos como para denotar la relevancia de los mismos dada la revisión bibliográfica.</li> <li>-Se refleja el concepto explicitando ciertos aspectos relevantes del mismo, aún cuando falta un poco más de desarrollo de las ideas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Se Desarrolla claramente el concepto elegido en base a 2 desarrollos teóricos + investigación actual</li> <li>-Se refleja claramente el concepto dejando claro los aspectos más relevantes del mismo.</li> </ul>

	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,0 PUNTOS</b>	<b>3,0 PUNTO</b>	<b>4,0 PUNTOS</b>
<b>Discusión reflexiva</b>	- No se logra establecer una relación y una discusión que vincule ambos conceptos. -Se presentan ciertas ideas pero éstas no son suficientes para sustentar relaciones.	-Se logra establecer la relación entre identidad social y el otro contenido temático de manera parcial. La discusión contiene algunas relaciones entre los conceptos pero se vuelven vagas y poco claras. -Existe un intento por explicitar la discusión pero finalmente la idea no se encuentra desarrollada.	-Se logra establecer la relación entre Identidad Social y el otro contenido temático elegido. La discusión contiene relación entre los conceptos, vinculando, comparando y contrastando aquellos contenidos. -Sin embargo, falta sustento de aquello a la luz de lo encontrado a partir de la investigación teórica.	-Se logra con éxito y de manera clara la relación entre Identidad Social y el Contenido temático elegido. La discusión contiene una clara relación entre los conceptos, vinculando, comparando y contrastando aquellos contenidos a la luz de lo encontrado a partir de la investigación teórica.
<b>MARCO TEÓRICO DEL FENÓMENO</b>	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,5 PUNTOS</b>	<b>4 PUNTOS</b>	<b>6,0 PUNTOS</b>
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,0 PUNTO</b>	<b>2,0 PUNTOS</b>	<b>4,0 PUNTOS</b>
<b>Descripción del fenómeno abordado</b>	- Se presenta una pobre descripción del fenómeno abordado. -No se explicitan datos encontrados en relación al fenómeno en Chile. -Se utilizan pocos o ningún estudio, investigación y/o teoría relacionada con el tema que permitan la descripción clara del fenómeno.	-Se realiza un intento por presentar una descripción del fenómeno abordado, pero ésta queda poco clara, siendo confusos los antecedentes y datos relevantes respecto del mismo. -No se explicitan datos encontrados en relación al fenómeno en Chile. -Se utilizan pocos estudios, investigaciones y/o teorías relacionadas con el tema que permitan la descripción clara del fenómeno.	-Se presenta una descripción del fenómeno y grupo social abordado, pero con pocos argumentos que sustenten esa descripción y su relación con el trabajo en su conjunto. -Se abordan antecedentes del fenómeno, quedando parcialmente clara la relevancia de los mismos para el trabajo en su totalidad. -No se explicitan datos relevantes en Chile, y en el caso que no hubiesen datos, tampoco queda claro aquel punto con un argumento que sustente esa falta de información. - Se utilizan pocos estudios, investigaciones y/o teorías relacionadas con el tema que permitan la descripción clara del fenómeno.	-Se presenta una descripción estructurada del fenómeno abordado, dejando clara una relación general del mismo con el trabajo en su conjunto (aún sin entrar a un análisis profundo). -Se presentan antecedentes del fenómeno (los más relevantes que se ajusten a la investigación que se está realizando), y una descripción general clara y sintética, explicitando además datos en Chile respecto al tema. - Se utilizan estudios, investigaciones y/o teorías relacionadas con el tema que permitan la descripción clara del fenómeno.
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>0,5 PUNTO</b>	<b>1,5 PUNTOS</b>	<b>2,0 PUNTOS</b>
<b>Trabajo de Recolección de Información</b>	- El proceso de levantamiento de información sobre el fenómeno (cómo, cuándo, dónde) es descrito de manera confusa. -El trabajo no incluye y no explicita la realización de una entrevista y tampoco el anexo correspondiente a ésta.	-Se describe de manera parcial el proceso de levantamiento de información sobre el fenómeno (cómo, cuándo, dónde), no quedando claras del todo las variables anteriormente mencionadas. -El trabajo incluye y explicita la realización de una entrevista y pero no presenta el anexo correspondiente a ésta.	-Se describe el proceso de levantamiento de información sobre el fenómeno (cómo, cuándo, dónde). Sin embargo, existen ciertas ideas confusas que no dejan clara la idea central que se quiere transmitir. -El trabajo incluye y explicita la realización de una entrevista y el anexo correspondiente a ésta.	-Se logra realizar una breve pero clara y sintética descripción del proceso de levantamiento de información sobre el fenómeno (cómo, cuándo, dónde) -El trabajo incluye y explicita la realización de una entrevista (dejando claro a quién -con argumento de por qué a esa persona) y el anexo correspondiente a ésta. -Si necesario, el trabajo incluye la descripción clara de otra metodología de levantamiento de información y su justificación en cuanto al caso.
<b>DISCUSIONES</b>	<b>0 PUNTOS</b>	<b>2,5 PUNTOS</b>	<b>5,0 PUNTOS</b>	<b>10 PUNTOS</b>
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,5 PUNTO</b>	<b>3,0 PUNTOS</b>	<b>6,0 PUNTOS</b>
<b>Análisis y discusión</b>	-No se logra realizar un análisis reflexivo del fenómeno a la luz de los conceptos teóricos y sus relaciones. - No se incluyen -o bien muy vagamente- aspectos de la investigación teórica e información del fenómeno estudiado que respalde el análisis. -Se logra desarrollar a lo más una idea fuerza. En este sentido, las ideas que se desarrollan no se logran plasmar con la claridad esperada, siendo el desarrollo confuso la mayor parte del tiempo, o también pudiendo ser vago.	- El análisis del fenómeno a la luz de los conceptos teóricos y sus relaciones se logra parcialmente. -Se incluyen en el análisis aspectos de la investigación teórica e información del fenómeno estudiado pero de manera confusa y/o vaga, pudiendo aquello -en algunos casos- implicar el no haber utilizado además la información recabada en terreno. - Puede haber un intento por explicitar y desarrollar 3 ideas fuerza, sin embargo, no todas estas ideas quedan lo suficientemente claras y argumentadas y por tanto no se logran desarrollar a cabalidad. - En el trabajo sólo se desarrollan una o dos ideas fuerza. -Las ideas que se desarrollan no se logran plasmar con la claridad esperada, siendo el desarrollo confuso la mayor parte del tiempo, o también pudiendo ser vago.	-Se logra desarrollar un análisis del fenómeno a la luz de los conceptos teóricos y sus relaciones. -Se incluyen en el análisis aspectos de la investigación teórica e información del fenómeno estudiado. Esto, a partir tanto de estudios y teoría encontrada, como de la entrevista y datos recogidos en la observación del fenómeno. -Se explicitan y desarrollan 3 ideas fuerza que vinculen ambas teorías y que se apliquen al fenómeno estudiado. Sin embargo, existen momentos en la lectura que se pierde el hilo conductor del análisis y las ideas se vuelven un poco confusas.	-Se logra desarrollar un análisis reflexivo del fenómeno a la luz de los conceptos teóricos y sus relaciones. -Se incluyen en el análisis aspectos de la investigación teórica e información del fenómeno estudiado. Esto, a partir tanto de estudios y teoría encontrada, como de la entrevista y datos recogidos en la observación del fenómeno. -Se explicitan de manera clara y argumentada 3 ideas fuerza que vinculen ambas teorías y que se apliquen al fenómeno estudiado.
	<b>0 PUNTOS</b>	<b>1,0 PUNTO</b>	<b>2,0 PUNTOS</b>	<b>4,0 PUNTOS</b>
<b>Síntesis y Conclusión</b>	-No se logra realizar un resumen claro del contenido del trabajo. -La conclusión realizada es descontextualizada respecto del trabajo en su conjunto.	-Se desarrolla parcialmente un resumen del contenido del trabajo pero no se deja claro los aspectos más importantes del trabajo. -Se realiza una breve conclusión pero no se describe la importancia de lo encontrado; esto a momentos crea que la conclusión quede un poco descontextualizada respecto de lo que fue el trabajo en sí mismo.	-Se desarrolla un resumen del contenido del trabajo y aspectos importantes a recalcar, pero a momentos la lectura se vuelve un poco confusa. -Se realiza una breve conclusión que deja explicitada de manera general importancia de lo encontrado.	-Se desarrolla de manera concisa, clara y sintética un resumen del contenido del trabajo y aspectos importantes a recalcar. -Se realiza una breve conclusión que deja satisfactoriamente explicada la importancia de lo encontrado.
			<b>Total</b>	<b>34 puntos</b>



## INFORMACIÓN GENERAL

Título de la Práctica Docente	
<b>ETNOGRAFÍA EDUCATIVA COMO MEDIO PARA EL ESTUDIO DE LA EFECTIVIDAD ESCOLAR</b>	
<b>AUTOR</b> Constanza Herrera S. constanzaherrera@udd.cl	<b>CICLO DE LA CARRERA</b> Licenciatura
<b>DOCENTE(S) PARTICIPANTES</b> Constanza Herrera.	<b>SEDE</b> Concepción
<b>ASIGNATURA O CURSO</b> Psicología Educacional	<b>AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN</b> Segundo Semestre 2013 y 2014



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

Este curso pertenece al segundo ciclo de la carrera y es la primera aproximación de los estudiantes a esta área de especialización. Es un curso disciplinar obligatorio de enfoque teórico y práctico que pretende que el alumno logre analizar, sintetizar y aplicar lo aprendido a la comprensión de fenómenos de este ámbito.

Persigue que los estudiantes adquieran una visión integral de la organización educativa y comprendan la realidad educacional y valoren el aporte del psicólogo educacional. Además se espera que conozcan los principios, estructura y trayectoria del sistema educativo en chileno, las diversas variables relevantes de la organización educativa y las posibilidades y desafíos para el psicólogo educacional en este contexto.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

Las necesidades detectadas en los estudiantes:

- Uso deficiente de estrategias de aprendizaje para comprender y aplicar conocimientos de la asignatura.
- Insatisfacción y desmotivación con estrategias tradicionales de enseñanza y evaluación, y crítica a la utilidad de éstas para el logro de competencias.
- Pérdida del interés por actividades de la asignatura y resistencia a afrontar evaluaciones desafiantes.
- Insatisfacción con el grado de utilidad de las estrategias de enseñanza y evaluación para abordar la complejidad de la acción en el contexto educativo.
- Presencia de elevada tasa de reprobación y/o bajas calificaciones en instancias de evaluación que suponen resolver problemas complejos o casos (p. ej., examen de asignatura o grado).



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

1. Estudiantes conozcan los actores, estructuras y dinámicas asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje presentes en el aula en un establecimiento escolar.
2. Estudiantes sean capaces de aplicar los principios y técnicas de la etnografía educativa como diseño de investigación para el estudio de las instituciones educativas.
3. Estudiantes analicen el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula en una institución educativa, tomando como el modelo de escuelas efectivas y sugerir ámbitos de mejora.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto buscó acercar a los estudiantes al conocimiento de las instituciones educativas, a partir de la investigación etnográfica a un establecimiento educativo de la zona, que les dio la oportunidad de complementar sus aprendizajes con la observación directa del aula y la entrevista a estudiantes, docentes y apoderados.

Luego del trabajo de campo, realizaron un análisis de datos en base al modelo de escuelas efectivas y construyeron un informe con la descripción de lo recolectado, las fortalezas y debilidades observadas y algunas sugerencias de mejora para el establecimiento educativo.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Contacto y presentación: de cada grupo de estudiantes con el establecimiento. Incluyó coordinación y firma de consentimientos informados.
2. Recolección de información: del curso asignado en base a las siguientes actividades: observación abierta en el aula, observación estructurada en el aula, entrevista al docente, entrevista a estudiante, entrevista a apoderado.
3. Análisis de la información: reflexión sobre los datos recopilados y elaboración de un informe, el cual fue revisado por la docente y se realizaron sugerencias de mejora que se abordaron en un informe final.
4. Devolución de los resultados: a la institución educativa, con la finalidad de entregar retroalimentación que permita desarrollar futuras acciones de mejora.



### LOGROS ALCANZADOS

- Refuerzo y profundización de los contenidos de la asignatura.
- Mejora de los resultados en evaluaciones basadas en resolución de problemas y análisis de caso.
- Fortalecimiento de habilidades de búsqueda, selección y análisis de datos siguiendo un procedimiento científico.
- Fortalecimiento de habilidades para comunicarse de manera escrita, favoreciendo la integración y síntesis de ideas relevantes y conceptos centrales del curso.
- Conexión de las actividades de clase con la evaluación de los aprendizajes, otorgando mayor significado a la experiencia del curso.
- Promoción de la motivación y participación de los estudiantes durante la realización de las clases.
- Mayor experiencia y conocimiento para afrontar asignatura de Intervención Educativa.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

- Monitoreo del avance de los estudiantes dificultado por el elevado número de estudiantes en un curso.
- Implementación de la innovación requiere tiempo adicional del docente para elaboración de insumos de trabajo para los estudiantes y revisión de los productos generados por éstos.
- Heterogeneidad en el dominio de habilidades básicas de lectura y escritura dificultó la elaboración de informes de calidad en algunos grupos.
- Falta de experiencia de los estudiantes en actividades fuera del aula, generó resistencia inicial a movilizarse fuera de la universidad.
- Elevado número de contenidos en la asignatura impidió desarrollar más actividades de reflexión en torno al trabajo realizado en el establecimiento.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Los diseños de investigación de las ciencias sociales son herramientas útiles para estudiar las diversas áreas de especialización de la psicología, permitiendo a los estudiantes adquirir conocimientos significativos y la rigurosidad científica como parte del ejercicio profesional.

Se requiere avanzar en la elaboración de instrumentos de evaluación de desempeño en la misma institución educativa, que permita dar a conocer los avances durante el proceso y no solo la evaluación del producto.

Se sugiere desarrollar actividades de trabajo fuera del aula desde los primeros años de la carrera, así como incorporar evaluadores externos del mundo profesional que permita a los estudiantes mayor conocimiento del contexto laboral.



## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Arnaiz (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Pérez, M., Bellei, C., Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza. ¿Quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF.

Webber, K. (2012). The use of learner-centered Assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53, 201-228.



**CAPÍTULO 3**  
**Aprendizaje Experiencial**

El **APRENDIZAJE EXPERIENCIAL** ofrece una oportunidad única para conectar la teoría y la práctica. Cuando los estudiantes se enfrentan al desafío de responder a un amplio abanico de situaciones reales, se consolida un conocimiento significativo, contextualizado, transferible y funcional, fomentando su capacidad de aplicar lo aprendido (Romero, 2010).

Los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que la persona se involucre, que viva, que ponga todos sus sentidos en funcionamiento y, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer.

No obstante, no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que éste está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida y le da sentido a ésta (Romero, 2010).

De este modo, no basta con una experiencia para provocar conocimiento, sino que para que esto ocurra realmente, es necesario la participación e implicación cognitiva del sujeto, buscando sentido a lo experimentado, relacionándolo con su conocimiento previo y desarrollando estructuras conceptuales que le permitan aplicar el nuevo conocimiento a diversas situaciones (Romero, 2010).

Las distintas salidas fuera del aula se caracterizan no sólo por estimular el interés y la curiosidad del individuo por aprender, involucrándolo en su propio proceso de aprendizaje, sino también por favorecer la construcción de un conocimiento contextualizado y especialmente significativo, fruto de la interpretación de aquello que se percibe.

En la carrera de Psicología, se realiza este aprendizaje tanto a través de visitas pedagógicas a distintas instituciones relacionadas con el quehacer del psicólogo, así como también se realizan intervenciones en la comunidad, donde el estudiante se involucra activamente en una determinada realidad y contexto sociocultural.

A continuación, se describen tres experiencias de aprendizaje experiencial.

## BIBLIOGRAFÍA

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Rev. Antropología experimental*, (10), 89-102.

- INFORMACIÓN GENERAL** 
- DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER** 
- NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER** 
- OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA** 
- DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO** 
- PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS** 
- LOGROS ALCANZADOS** 
- DIFICULTADES ENFRENTADAS** 
- CONCLUSIONES, DESAFÍOS Y RECOMENDACIONES** 
- BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA** 





## INFORMACIÓN GENERAL

### Título de la Práctica Docente

## APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PSICÓLOGOS /AS

### AUTOR

Ximena Canelo P.  
xcanelo@udd.cl

### CICLO DE LA CARRERA

Bachillerato

### SEDE

Santiago

### DOCENTE(S) PARTICIPANTES

Ximena Canelo, Marcela Grez y  
Pilar Valenzuela

### AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN

Segundo Semestre 2014

### ASIGNATURA O CURSO

Tendencias en Psicología II



## DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER

Este curso pretende fortalecer la motivación del alumno de segundo año por la carrera de Psicología, contribuir al desarrollo de habilidades para la investigación, abordaje y presentación de información sobre temáticas socialmente relevantes e impulsar su inserción temprana en el mundo profesional.

Los alumnos de este curso se verán expuestos a las preocupaciones del quehacer actual de la Psicología en Chile, insertándose **como voluntarios** en alguna institución que aborde una temática relevante para ellos, recolectando información, preparando informes, con un trabajo paralelo de fortalecimiento de sus habilidades de observación, autoconocimiento, de comunicación oral y escrita y de trabajo en equipo.



## NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER

Se ha establecido que la formación de los y las psicólogos necesita desde temprano experiencias que faciliten una exposición directa a situaciones que les permitan estar enfrentados a contextos reales, donde puedan involucrarse, conocer el mundo laboral y puedan generar espacios de reflexión acerca de su quehacer.

De igual forma, dado que se ha detectado la carencia en un grupo importante de estudiantes de competencias genéricas (las también llamadas blandas) y que son básicas para desempeñarse exitosamente a nivel universitario y laboral (tales como puntualidad, responsabilidad, trabajo colaborativo, tolerancia a la frustración, entre otros); la inmersión en espacios reales de aprendizaje permitirá al estudiante desarrollar estas competencias de manera temprana.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

Objetivo general:

1. Reflexionar y valorar a nivel personal las características personales y competencias que cumplen con el perfil dado y aquellas que requiere desarrollar, fortalecer, y/o potenciar (Programa troncal Tendencias en Psicología II).

Objetivos específicos:

1. Reconocer y valorar aquellas habilidades personales que les han permitido desarrollar el trabajo realizado y aquellas que deben ponerse en juego para abordar los temas que presentan.
2. Darse cuenta de las ansiedades que les puedan surgir a propósito de insertarse en un entorno nuevo e iniciar tareas poco conocidas.
3. Valorar la importancia de trabajar en equipo.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto consistió en que los estudiantes debían insertarse grupalmente en una institución de su interés para conocer el rol del psicólogo. Además, cada semana recibían tutorías a cargo del equipo docente (a cada grupo se le asignó un tutor fijo para todo el semestre de manera de acompañar el proceso) que les permitieran reflexionar sobre el proceso que estaban viviendo, sus fortalezas, debilidades y aprendizajes.

Para ello, debían llevar semanalmente una bitácora de lo ocurrido en su voluntariado, reflexionando sobre su proceso. A través de la elaboración de ésta, los estudiantes pudieron ir registrando y evidenciando sus progresos, dificultades y descubriendo nuevas potencialidades desconocidas para ellos hasta ese momento.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Estudiante forma grupos de trabajo y contactan a una institución de su interés que responda a los criterios mínimos establecido por el equipo docente.
2. Grupo de estudiante inicia voluntariado de a lo menos 3 hrs. semanales y se le asigna un docente tutor.
3. Se entregan instrucciones para la elaboración de las bitácoras, las que deben ser traídas semanalmente a tutoría.
4. Durante el primer mes, las bitácoras son revisadas cuidadosamente por el equipo docente proporcionando retroalimentación de su confección, con el fin de mejorar el proceso reflexivo que se está desarrollando.
5. En tutoría se motiva al alumno a reflexionar sobre la experiencia vivida, darle significado o resignificándola.
6. Al finalizar el curso, los estudiantes elaboran un póster con los elementos centrales de la experiencia y lo exponen en un espacio abierto de la Universidad, donde interactúan con algunos docentes de la Facultad que los visitan.



### LOGROS ALCANZADOS

1. Los estudiantes pudieron conocer el rol del psicólogo en diversas áreas según su interés, además de adentrarse en los requerimientos no disciplinares del trabajo en un contexto real.
2. Además, los alumnos pudieron valorar la importancia de la reflexión y el autoconocimiento para el trabajo del psicólogo, entendiendo que son un componente básico para el buen desempeño profesional.
3. Al equipo docente le permitió generar un estilo de trabajo que favoreciera el conocimiento de los estudiantes, su acompañamiento y la detección de fortalezas y debilidades. Además, de ser una herramienta que contribuye al desarrollo de las competencias blandas.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

El contar durante con una sola docente ayudante, no permitió realizar el número de visitas a terreno que se realizaron en versiones anteriores del curso, en las que se contaba con dos docentes ayudantes.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Esta actividad es altamente valorada por estudiantes y docentes, quienes consideran el curso y las tutorías una oportunidad de aprendizaje real.

Es importante que las tutorías permitan un acompañamiento de los procesos y monitoreen las dificultades que en terreno estén teniendo los alumnos, de manera de intervenir de forma oportuna.

Se recomienda saber cuántos estudiantes de cada sección provienen de Bachillerato al inicio del curso, con el fin de generar estrategias pedagógicas pertinentes.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: Comunicaciones Noreste.

Gómez, J. (2008). *El aprendizaje experiencia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Facultad de Psicología (2005). *Competencias del perfil de la carrera de Psicología*. Concepción - Santiago: Universidad del Desarrollo.

Julia, M.T. (2013). *Competencias del psicólogo en Chile*. Chile: Editorial Universidad de La Serena.

Reggio, P. (2010). *El cuarto saber*. Guía para el aprendizaje experiencial. Barcelona: Ediciones del CREC.

Szmulewicz, T. (2013). La persona del terapeuta: eje fundamental de todo proceso terapéutico. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 51(1), 61-69.



**INFORMACIÓN GENERAL**

**Título de la Práctica Docente**

**INTERVENCIÓN GRUPAL EN PROGRAMAS QUE PERTENECEN A LA MUNICIPALIDAD DE PUENTE ALTO**

**AUTOR**

Patricia Sotomayor C.  
psotomayor@udd.cl

**CICLO DE LA CARRERA**

Licenciatura

**DOCENTE(S) PARTICIPANTES**

María Paz Ocampo, Teresita Serrano y Patricia Sotomayor

**SEDE**

Santiago

**AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN**

Segundo Semestre 2014

**ASIGNATURA O CURSO**

Taller de desarrollo de competencias III



**DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER**

Este taller pretende lograr que los alumnos desarrollen habilidades personales que les faciliten la apropiación de herramientas necesarias para conducir grupos organizados de manera efectiva.

Se espera que los alumnos logren diseñar programas y sesiones de trabajo con grupos de modo que la conducción del mismo se realice de manera contextualizada, organizada y planificada. Lo anterior, implica la necesaria determinación de la naturaleza del grupo con el que se trabajará así como también el despliegue de destrezas apropiadas a las características particulares de los grupos dirigidos.

Corresponde a un taller del nivel licenciatura que se dicta en el octavo semestre de la carrera y ofrece la posibilidad de entrenar habilidades para dirigir grupos como de planificar sesiones de trabajo con grupos. Este es el último curso de la línea del desarrollo de la persona y espera que los alumnos utilicen conocimientos adquiridos previamente en los Talleres de Desarrollo de Competencias I y II.



**NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER**

El modelo educativo orientado por competencias, considera la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes como recursos disponibles que puedan ser observados en la práctica y en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además debe considerar el contexto de aplicación y la trasferibilidad en que se demostrará la competencia.

Considerando la necesidad de una formación integral frente a las demandas actuales, el objeto del desarrollo de competencias no puede considerar sólo los conocimientos adquiridos, sino que la progresión del desarrollo de competencias en los estudiantes, considerando el saber, saber hacer y ser.

Dado lo anterior, es que resulta de relevancia el poder situar a los estudiantes en contextos reales de acción profesional, donde puedan intervenir y aplicar los conocimientos considerando las necesidades del contexto e involucrándose en el quehacer profesional.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

A través de esta Intervención, se espera que los estudiantes sean capaces de:

1. En relación a los conocimientos, distingan características diferenciales de los grupos con respecto a su composición (tamaño, edades, escolaridad) naturaleza y estructura. A su vez, comprendan los efectos sinérgicos de la actividad grupal en los resultados que pueden alcanzar los participantes tanto a nivel individual como grupal.
2. En relación a los procedimientos, seleccionen y apliquen técnicas y dinámicas coherentes con la planificación predeterminada, de acuerdo al tipo de grupo con el que se trabaje. Asimismo, manejen estrategias de comunicación efectiva en la ejecución de estas actividades.
3. En relaciones a las actitudes, se den cuenta de que en los grupos se generan dinámicas que bien direccionadas potencian los procesos de crecimiento individual y grupal.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La intervención realizada por los estudiantes considera distintas etapas:

1. Toma de contacto con la institución (Municipalidad de Puente Alto) y detección de necesidades en los programas establecidos.
2. Diseño un programa de intervención grupal de acuerdo al formato para diseñar sesiones de trabajo que considere los distintos elementos en su formulación: Tipo de grupo, detección de necesidades, perfil de participantes, objetivos, contenidos, actividades, espacio físico, tiempo, materiales y métodos de evaluación.
3. Primera implementación de la intervención grupal diseñada con el grupo curso.
4. .Retroalimentación por parte del docente, grupo de pares y autoevaluación.
5. Realización de la intervención en terreno sesión I
6. Realización de la intervención en terreno sesión II
7. Evaluación de la intervención en terreno (hétero, co y autoevaluación)
8. Elaboración informe final de programa de intervención grupal
9. Entrega del informe a la Institución como un manual de programa de intervención grupal para su replicación.

Durante todo el proceso tanto de elaboración como de intervención en terreno, los estudiantes son acompañados por el docente y ayudante del taller.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Las acciones clave para llevar a cabo este aprendizaje experiencial, son:

1. Estudiantes forman grupos de trabajo y se entrega aleatoriamente el tipo de grupo a intervenir (apoyo, de aprendizaje y de capacitación)
2. Contacto con la institución para realizar detección de necesidades en algún programa desarrollado por la Municipalidad de Puente Alto.
3. Presentación a los estudiantes sobre los requerimientos tanto de la Municipalidad, rúbrica de evaluación y del producto final que deben entregar (informe).
4. Entrega de un primer informe escrito que contemple el diseño del programa de intervención grupal.
5. Implementación del primer diseño frente al grupo curso
6. Hetero, co y auto evaluación de acuerdo a rúbrica entregando retroalimentación al grupo.
7. Implementación en terreno de la primera sesión incorporando retroalimentación previa. Esta intervención es supervisada tanto por el docente, ayudante y una persona encargada de la institución.
8. Implementación en terreno de la segunda sesión incorporando retroalimentación previa.
9. Hétero, co y autoevaluación de las intervenciones en terreno.
10. Entrega de informe y bitácora del proceso de parte de los estudiantes y retroalimentación de éstos.
11. Presentación de lo realizado en terreno en poster frente a los estudiantes y docentes del curso.
12. Entrega a la institución de manual de intervención grupal.



### LOGROS ALCANZADOS

De acuerdo a la evaluación final del curso los estudiantes valoran el aprendizaje experiencial, ya que les permitió involucrarse en sectores vulnerables y aplicar sus conocimientos en un contexto real. Además les permitió conocerse e implicarse en su propio aprendizaje, valorando el proceso de retroalimentación en cada una de las etapas. Al respecto señalan:

- *"Fue una buena modalidad. Me permitió aprender en la práctica".*
- *"Fueron actividades buenas para auto conocerse y aprender mucho".*
- *"Ayudó a saber cómo relacionarse con personas externas."*
- *"Nos permitió salir de la burbuja. Ver y tener contacto con la realidad... Abrirse".*
- *"Hubo un cambio y aprendizaje a lo largo del año"; Aprendizaje grupal y observacional. Fue muy bueno hacer la intervención con el curso antes que la real."*
- *"Me dio un acercamiento real a lo que es el mundo laboral y agradezco, a pesar de que fue difícil, gracias a ello que hoy me siento más capacitada para entrar a poner en práctica lo que he aprendido."*



## DIFICULTADES ENFRENTADAS

En relación a las dificultades se pueden mencionar:

1. Tiempo acotados de los estudiantes para asistir a sus terrenos, ya que sólo se cuenta con un módulo y medio para el taller y los estudiantes mencionan escaso tiempo extra para destinar a esta intervención lo que dificulta la organización y disponibilidad para la implementación.
2. Desarrollar la competencia genérica de la autonomía en los estudiantes fue difícil, ya que se observa resistencia por parte de los estudiantes de involucrarse en su propio aprendizaje.
3. Grupos muy grandes dificultó el despliegue de las competencias en cada uno de los integrantes por el tiempo acotado de las sesiones.

Al respecto los estudiantes señalan:

- *“En temas de coordinación fue un desafío el poder coordinar los horarios de terreno, ya que fue realizado casi al término del semestre y era algo complicado manejar las horas porque de acuerdo a la agenda de los programas de la municipalidad, los talleres no se podían llevar a cabo el día que la universidad había postulado”.*
- *“Podrían enseñar actividades para cada tipo de grupo”; Ensayar actividades por tipo de grupo.”*
- *“Podrían ser grupos más chicos, para que todos podamos liderar más actividades”; Grupos eran muy grandes, lideraban poco rato cada uno.”*



## CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

Esta intervención es valorada por estudiantes y docentes, quienes consideran el taller como una instancia de aprendizaje significativo en un contexto real. El aprendizaje experiencial unido a un proceso de evaluación para el aprendizaje resulta imperativo en el contexto actual del proyecto educativo orientado por competencias.

Es importante realizar en próximas versiones un acompañamiento más directivo sobre los estudiantes, de manera de intervenir de manera oportuna, monitoreando en detalle las dificultades en terreno y disminuyendo los problemas de coordinación.

Por otra parte, sería interesante que la jefa de los programas de cada terreno también evalúe al menos una de las dos intervenciones de cada grupo, de manera de tener una evaluación más global y completa; al mismo tiempo que se le da a la persona del terreno un rol más importante, no sólo ser el contacto entre los alumnos y el terreno.

Por último, considerar en la planificación las horas utilizadas tanto por docentes, ayudantes y estudiantes permitiría considerar horas efectivas de trabajo que todos los actores conocerían de antemano.



## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Camperos, M. (2008). La evaluación por competencias, mitos, peligros y desafíos. *Educere, Meridad*,12, (43).

Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3), 11-16.

Dirección de Docencia UDD. *Encuesta docente 2014-2*, UDD.

Escuela de Psicología UDD, 2005. *Plan de estudios de la carrera*. Concepción - Santiago: Universidad del Desarrollo.

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.

Villaruel, V. (2010). *Manual para el docente universitario*. La evaluación del aprendizaje en el modelo competencias. Concepción - Santiago: Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.

OBJETIVO DE EVALUACIÓN	DIMENSIÓN	INDICADORES	PONDERACIÓN
<p>Conducir grupos de Apoyo o Aprendizaje o Capacitación; utilizando habilidades de facilitación del aprendizaje, comunicación, secuencia lógica, asesoría y marco teórico.</p>	<p>Facilitación del aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asocia las necesidades detectadas con la importancia de los objetivos y contexto.</li> <li>- Expande la discusión realizando preguntas abiertas en relación a lo que sucede en la sesión.</li> <li>- Re-direcciona el desarrollo de la actividad hacia los objetivos del grupo.</li> <li>- Clarifica conceptos e información.</li> <li>- Verifica la comprensión de instrucciones y contenidos.</li> </ul>	<p>15%</p>
	<p>Comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene contacto visual con los participantes.</li> <li>- Utiliza postura corporal receptiva.</li> <li>- Expresa coherencia entre lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>- Utiliza lenguaje claro y preciso.</li> <li>- Mantiene un tono de voz audible y con inflexiones de voz.</li> </ul>	<p>10%</p>
	<p>Secuencia Lógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta.</li> <li>- Proporciona una visión ordenada y global de la unidad que le corresponde conducir, presentando una introducción, desarrollo y cierre.</li> <li>- Conecta los temas ya abordados con los temas a tratar.</li> <li>- Administra el tiempo de manera que la actividad se desarrolla dentro del plazo definido.</li> </ul>	<p>10%</p>
	<p>Asesoría</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirma comportamientos efectivos de los participantes.</li> <li>- Entrega sugerencias en relación a comportamientos alternativos para mejorar el nivel de desempeño.</li> </ul>	<p>15%</p>
	<p>Manejo marco teórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia conocimiento del marco teórico utilizado en la sesión.</li> <li>- Respalda sus comentarios citando a autores o modelos teóricos.</li> <li>- Aplica conocimientos a las diversas situaciones.</li> </ul>	<p>20%</p>

CADA GRUPO DE ALUMNOS CONDUCE SÓLO UN TIPO DE GRUPO, CUYA PONDERACIÓN ES DE 30% EN LA TABLA DE ESPECIFICACIONES			
	Grupo de Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invita a los participantes a compartir sus experiencias.</li> <li>- Promueve la interacción, comprensión y aceptación entre los participantes del grupo.</li> <li>- Valida con comentarios empáticos la participación y los relatos de los miembros del grupo.</li> <li>- Destaca puntos en común como fuente de apoyo mutuo.</li> </ul>	30%
	Grupo de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invita a los participantes a expresar y escuchar sus diversas opiniones permitiendo diferencias y semejanzas.</li> <li>- Estimula el desarrollo de las habilidades propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- Promueve el intercambio de información entre participantes y entre facilitador y participantes.</li> <li>- Entrega ejemplos concretos que se relacionan con los temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	30%
	Grupo de Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula el desarrollo de las habilidades profesionales propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- Utiliza una metodología de enseñanza orientada a adultos: práctica conversacional y orientada a la solución de problemas.</li> <li>- Promueve el intercambio de alternativas a los problemas y tareas de la vida laboral, entre participantes y entre facilitador y participantes.</li> <li>- Entrega ejemplos concretos que se relacionan con los temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	30%

**RÚBRICA CONDUCCIÓN GRUPAL**

DIMENSIÓN	INDICADORES	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
Facilitación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Verifica la comprensión de instrucciones y contenidos.</li> <li>- Clarifica conceptos e información.</li> <li>- Expande la discusión realizando preguntas abiertas en relación a lo que sucede en la sesión.</li> <li>- Asocia las necesidades detectadas con la importancia de los objetivos y contexto.</li> <li>- Re-direcciona el desarrollo de la actividad hacia los objetivos del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No verifica la comprensión de instrucciones y contenidos.</li> <li>- No clarifica conceptos e información de acuerdo al grupo.</li> <li>- No Re-direcciona el desarrollo de la actividad hacia los objetivos del grupo.</li> <li>- No expande la discusión realizando preguntas abiertas en relación a lo que sucede en la sesión.</li> <li>- No asocia las necesidades detectadas con la importancia de los objetivos y contexto.</li> </ul>	<p>Ocasionalmente, verifica la comprensión de instrucciones o contenidos, al explicar un tema o dar una indicación, haciendo preguntas como: "Se entiende?", "Estamos claros?" "Hasta ahora todos hemos comprendido?".</p> <p>y A veces clarifica conceptos e información de acuerdo al grupo, dando ejemplos pertinentes a su contexto y usando palabras comunes al alcance de todos.</p> <p>y En ocasiones, redirecciona el desarrollo de la actividad hacia los objetivos del grupo, aunque en ocasiones deja que respuestas y opiniones de los participantes se dispersen del tema central y se pierde el foco del taller.</p> <p>Sin embargo, no expande la discusión realizando preguntas abiertas en relación a lo que sucede en la sesión.</p> <p>No asocia las necesidades detectadas con la importancia de los objetivos y contexto.</p>	<p>Verifica la comprensión de instrucciones y contenidos, sólo cuando entrega una indicación, haciendo preguntas como: "Se entiende?", "Estamos claros?" "Hasta ahora todos hemos comprendido?".</p> <p>Y Clarifica conceptos e información de acuerdo al grupo, dando ejemplos pertinentes a su contexto y usando palabras comunes al alcance de todos.</p> <p>Y Redirecciona el desarrollo de la actividad hacia los objetivos del grupo, por ejemplo, orientando con comentarios que recuerdan el propósito y acentuando los puntos que tienen relación con el tema central cuando las respuestas y opiniones se dispersan.</p> <p>Y Ocasionalmente, expande la discusión realizando preguntas abiertas en relación a lo que sucede en la sesión.</p> <p>Asocia las necesidades detectadas con la importancia de los objetivos y contexto.</p>	<p>Verifica la comprensión de instrucciones y contenidos durante todo el desarrollo de la actividad, cada vez que termina un tema o da una indicación, haciendo preguntas como: "Se entiende?", "Estamos claros?" "Hasta ahora todos hemos comprendido?".</p> <p>y Clarifica conceptos e información de acuerdo al grupo, dando ejemplos pertinentes a su contexto y usando palabras comunes al alcance de todos.</p> <p>y Redirecciona el desarrollo de la actividad hacia los objetivos del grupo, por ejemplo, orientando con comentarios que recuerdan el propósito y acentuando los puntos que tienen relación con el tema central cuando las respuestas y opiniones se dispersan.</p> <p>Y Expande la discusión realizando preguntas abiertas en relación a lo que sucede en la sesión.</p> <p>Y Asocia las necesidades detectadas con la importancia de los objetivos y contexto, por ejemplo, mostrando que lo que se pretende lograr tiene estrecha relación con lo situación y/o problemática de los participantes.</p>

DIMENSIÓN	INDICADORES	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene contacto visual con los participantes.</li> <li>- Utiliza postura corporal receptiva.</li> <li>- Utiliza lenguaje claro y preciso.</li> <li>- Expresa coherencia entre lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>-Mantiene un tono de voz audible y con inflexiones de voz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No mantiene contacto visual.</li> <li>- No utiliza una postura corporal receptiva.</li> <li>- No utiliza lenguaje claro y preciso.</li> <li>- No expresa coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>- No mantiene un tono de voz audible sin inflexiones de voz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene contacto visual durante toda la conducción.</li> <li>- En ocasiones utiliza una postura corporal receptiva, mostrándose relajado a veces, realizando movimientos repetitivos que distraen.</li> <li>- Utiliza lenguaje técnico con modismos no ajustado a los participantes.</li> <li>- No expresa coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal.</li> <li>- En ocasiones su tono de voz no es audible con escasas inflexiones de voz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantiene contacto visual durante toda la conducción</li> <li>Y -Utiliza una postura corporal receptiva, mostrándose relajado, evitando cruce de piernas y brazos.</li> <li>Y - Además, utiliza lenguaje claro y preciso, ajustado a la realidad de su audiencia, evitando palabras complejas o modismos y enfocando directo al punto que pretende expresar.</li> <li>- Sin embargo, en ocasiones no expresa coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal, mostrando algunas contradicciones entre ambos tipos de lenguaje.(gestos y lenguaje explícito)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mantiene contacto visual durante toda la conducción</li> <li>Y -Utiliza una postura corporal receptiva, mostrándose relajado, evitando cruce de piernas y brazos.</li> <li>Y -Utiliza lenguaje claro y preciso, ajustado a la realidad de su audiencia, evitando palabras complejas o modismos y enfocando directo al punto que pretende expresar.</li> <li>Y -Expresa coherencia entre el lenguaje verbal y no verbal, utilizando una entonación, ritmo, silencios, gestos corporales y desplazamientos acorde a lo que está diciendo.</li> <li>Y -Mantiene un tono de voz audible y con inflexiones de voz durante el taller</li> </ul>

DIMENSIÓN	INDICADORES	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
Secuencia Lógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta.</li> <li>- Proporciona una visión ordenada y global de la unidad que le corresponde conducir, presentando una introducción, desarrollo y cierre.</li> <li>- Administra el tiempo de manera que la actividad se desarrolla dentro del plazo definido.</li> <li>- Conecta los temas ya abordados con los temas a tratar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se presenta.</li> <li>- No proporciona una visión ordenada y global de la unidad que le corresponde conducir.</li> <li>- No administra el tiempo de manera que la actividad se desarrolla dentro del plazo definido.</li> <li>- No conecta los temas ya abordados con los temas a tratar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta indicando su nombre.</li> <li>Y - Proporciona una visión global de la unidad que le corresponde conducir, sin un orden claro que deje ver una introducción, desarrollo y cierre.</li> <li>Y - Considera el tiempo asignado y cumple el plazo pero el ritmo es apurado o lento que perjudica el desarrollo de la actividad ya que no permite la reflexión o se desvía del foco del taller.</li> <li>- Sin embargo, no conecta los temas ya abordados con los temas a tratar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta indicando su nombre y función.</li> <li>Y - Proporciona una visión ordenada y global de la unidad que le corresponde conducir, presentando una introducción, desarrollo y cierre.</li> <li>Y - Considera el tiempo asignado, revisa el reloj, advierte cuando el plazo esta por cumplirse y mantiene un ritmo que favorece su conducción, sin embargo no explicita minutos de la actividad.</li> <li>- En ocasiones conecta los temas ya abordados con los temas a tratar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presenta indicando su nombre y función.</li> <li>Y - Proporciona una visión ordenada y global de la unidad que le corresponde conducir con los objetivos de ésta, presentando una introducción, desarrollo y cierre.</li> <li>E - Indica cuanto tiempo es asignado, revisa el reloj, advierte cuando el plazo esta por cumplirse y mantiene un ritmo que favorece su conducción.</li> <li>Y - Conecta los temas ya abordados con los temas a tratar, estableciendo una relación entre estos.</li> </ul>

DIMENSIÓN	INDICADORES	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
Asesoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reafirma comportamientos efectivos de los participantes.</li> <li>- Entrega sugerencias en relación a comportamientos alternativos para mejorar el nivel de desempeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No reafirma comportamientos efectivos de los participantes.</li> <li>- No entrega sugerencias en relación a comportamientos alternativos para mejorar el nivel de desempeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En ocasiones, reafirma comportamientos efectivos de los participantes.</li> <li>- En ocasiones entrega sugerencias acertadas para desarrollar comportamientos alternativos que mejoran el desempeño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirma comportamientos efectivos de los participantes.</li> <li>- Sin embargo, las sugerencias que entrega no son oportunas ni pertinentes a comportamientos alternativos que mejoran el nivel de desempeño.</li> </ul>	<p>A lo largo de su conducción reafirma comportamientos efectivos de los participantes promoviendo su sustentabilidad. Y Entrega sugerencias acertadas en relación a comportamientos alternativos para mejorar el nivel de desempeño.</p>
Manejo marco teórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidencia conocimiento del marco teórico utilizado en la sesión.</li> <li>- Respalda sus comentarios citando a autores o modelos teóricos.</li> <li>- Aplica conocimientos a las diversas situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No evidencia conocimiento del marco teórico utilizado en la sesión.</li> <li>- No respalda sus comentarios citando a autores o modelos teóricos.</li> <li>- No aplica conocimientos a las diversas situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lo largo de su presentación, evidencia conocimiento del marco teórico, explicando con precisión y fluidez los contenidos de la teoría elegida para explicar conceptualmente lo que lleva a cabo en su sesión.</li> <li>- Sin embargo, no respalda sus comentarios citando a autores o modelos teóricos.</li> <li>- No aplica conocimientos a las diversas situaciones, no vincula la teoría a las actividades, opiniones y respuestas de los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lo largo de su presentación, evidencia conocimiento del marco teórico, explicando con precisión y fluidez los contenidos de la teoría elegida para explicar conceptualmente lo que lleva a cabo en su sesión.</li> <li>Y -Respalda sus comentarios citando a autores o modelos teóricos.</li> <li>- Sin embargo, no aplica conocimientos a las diversas situaciones, no vincula la teoría a las actividades, opiniones y respuestas de los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lo largo de su presentación, evidencia conocimiento del marco teórico, explicando con precisión y fluidez los contenidos de la teoría elegida para explicar conceptualmente lo que lleva a cabo en su sesión.</li> <li>Y -Respalda sus comentarios citando a autores o modelos teóricos.</li> <li>Y -Aplica conocimientos a las diversas situaciones, vinculando la teoría a las actividades, opiniones y respuestas de los participantes.</li> </ul>

DIMENSIÓN	INDICADORES	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
Grupo de Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invita a los participantes a compartir sus experiencias.</li> <li>- Promueve la interacción, comprensión y aceptación entre los participantes del grupo.</li> <li>- Valida con comentarios empáticos la participación y los relatos de las miembros del grupo.</li> <li>- Destaca puntos en común como fuente de apoyo mutuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No invita a los participantes a compartir sus experiencias.</li> <li>- No promueve la interacción, comprensión y aceptación entre los participantes del grupo.</li> <li>- No valida con comentarios empáticos la participación y los relatos de las miembros del grupo.</li> <li>- No destaca puntos en común como fuente de apoyo mutuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solo al comienzo invita a los participantes a compartir sus experiencias, aunque durante el resto de la conducción no los incentiva a involucrarse.</li> <li>- Promueve la interacción, comprensión y aceptación entre los participantes del grupo.</li> <li>- Sin embargo, no valida con comentarios empáticos la participación y los relatos de las miembros del grupo.</li> <li>- No destaca puntos en común, dejando pasar comentarios claves que fomentan el apoyo mutuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lo largo de su conducción, invita a los participantes a compartir sus experiencias.</li> <li>Y -Promueve la interacción, comprensión y aceptación entre los participantes del grupo.</li> <li>Y -Valida con comentarios empáticos la participación y los relatos de las miembros del grupo, aunque es de manera exagerada generando dudas sobre la veracidad del comentario.</li> <li>- Sin embargo, no destaca puntos en común, dejando pasar comentarios claves que fomentan el apoyo mutuo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A lo largo de su conducción, invita e incentiva a los participantes a compartir sus experiencias.</li> <li>Y -Promueve la interacción, comprensión y aceptación entre los participantes del grupo.</li> <li>Y -Valida con comentarios empáticos la participación y los relatos de las miembros del grupo, de manera equilibrada sin exagerar.</li> <li>Y -Destaca puntos en común como fuente de apoyo.</li> </ul>

DIMENSIÓN	INDICADORES	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
Grupo de Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invita a los participantes a expresar y escuchar sus diversas opiniones permitiendo diferencias y semejanzas.</li> <li>- Promueve el intercambio de información entre participantes y entre facilitador y participantes.</li> <li>- Estimula el desarrollo de las habilidades propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- Entrega ejemplos concretos que se relacionan con los temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No invita a los participantes a expresar y escuchar sus diversas opiniones permitiendo diferencias y semejanzas.</li> <li>- No promueve el intercambio de información entre participantes y entre facilitador y participantes.</li> <li>- No estimula el desarrollo de las habilidades propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- Escasamente hace uso de ejemplos concretos para relacionar temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solo al comienzo invita a los participantes a expresar y escuchar sus diversas opiniones, aunque durante le resto de la presentación no los incentiva a involucrarse.</li> <li>Y -Promueve el intercambio de información entre participantes y entre facilitador y participantes sólo en una oportunidad.</li> <li>otorgando tiempo para opinar, aunque no modera adecuadamente las conversaciones que se dan en la audiencia.</li> <li>- Sin embargo, no estimula el desarrollo de las habilidades propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- Hace uso de ejemplos concretos que se relacionan con los temas abordados aunque no los conecta con las necesidades del grupo y son poco realista a éstas necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invita a los participantes a expresar y escuchar sus diversas opiniones permitiendo diferencias y semejanzas en ocasiones, por ejemplo: recalcando que no hay respuestas buenas o malas y que el respeto por los planteamientos de los demás es valorado.</li> <li>Y -Promueve el intercambio de información entre participantes y entre facilitador y participantes sólo en algunos momentos.</li> <li>otorgando tiempo y condiciones para opinar y moderando eficazmente las conversaciones que se puedan dar en la audiencia.</li> <li>- En ocasiones estimula el desarrollo de las habilidades propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- Hace uso de ejemplos concretos para relacionar temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Invita a los participantes a expresar y escuchar sus diversas opiniones permitiendo diferencias y semejanzas durante todo el taller, por ejemplo: recalcando que no hay respuestas buenas o malas y que el respeto por los planteamientos de los demás es valorado.</li> <li>Y-Constantemente promueve el intercambio de información entre participantes y entre facilitador y participantes. otorgando tiempo y condiciones para opinar y moderando eficazmente las conversaciones que se puedan dar en la audiencia.</li> <li>Y -Estimula el desarrollo de las habilidades propuestas en los objetivos del programa, al entregar conocimientos y fomentar que los participantes vivencien actividades coherentes a la habilidad a desarrollar.</li> <li>Y -Hace uso de ejemplos concretos y realistas para relacionar temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>

DIMENSIÓN	INDICADORES	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO	MUY BUENO
Grupo de Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula el desarrollo de las habilidades profesionales propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- Utiliza una metodología de enseñanza orientada a adultos: práctica conversacional y orientada a la solución de problemas.</li> <li>- Promueve el intercambio de alternativas a los problemas y tareas de la vida laboral, entre participantes y entre facilitador y participantes.</li> <li>-Entrega ejemplos concretos que se relacionan con los temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No estimula el desarrollo de las habilidades profesionales propuestas en los objetivos del programa.</li> <li>- No utiliza una metodología de enseñanza orientada a adultos: práctica conversacional y orientada a la solución de problemas.</li> <li>- No promueve el intercambio de alternativas a los problemas y tareas de la vida laboral, entre participantes y entre facilitador y participantes.</li> <li>-Escasamente hace uso de ejemplos concretos para relacionar temas abordados y las necesidades del grupo.</li> <li>- Escasamente hace uso de ejemplos concretos para relacionar temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula el desarrollo de las habilidades profesionales propuestas en los objetivos del programa, al entregar conocimientos y tips que acortan la brecha que existe entre la actual competencia y la requerida para desenvolverse de manera óptima.</li> <li>- Sin embargo, no utiliza una metodología de enseñanza orientada a adultos, sino que su conducción parece una exposición de conceptos teóricos.</li> <li>- No promueve el intercambio de alternativas a los problemas y tareas de la vida laboral, entre participantes y entre facilitador y participantes.</li> <li>- Hace uso de ejemplos concretos que se relacionan con los temas abordados aunque no los conecta con las necesidades del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula el desarrollo de las habilidades profesionales propuestas en los objetivos del programa, al entregar conocimientos, tips y realizar actividades que desarrollan herramientas que acortan la brecha que existe entre la actual competencia y la requerida para desenvolverse de manera óptima.</li> <li>Y -Utiliza una metodología de enseñanza orientada a adultos: práctica, conversacional y orientada a la solución de problemas.</li> <li>Y -Promueve el intercambio de alternativas a los problemas y tareas de la vida laboral, entre participantes y entre facilitador y participantes, otorgando tiempo para opinar</li> <li>- Sin embargo no modera adecuadamente las conversaciones que se dan en la audiencia.</li> <li>- Hace uso de ejemplos concretos para relacionar temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimula el desarrollo de las habilidades profesionales propuestas en los objetivos del programa, al entregar conocimientos, tips y realizar actividades que desarrollan herramientas que acortan la brecha que existe entre la actual competencia y la requerida para desenvolverse de manera óptima.</li> <li>Y -Utiliza una metodología de enseñanza orientada a adultos: práctica, conversacional y orientada a la solución de problemas.</li> <li>Y -Promueve el intercambio de alternativas a los problemas y tareas de la vida laboral, entre participantes y entre facilitador y participantes, otorgando tiempo y condiciones para opinar y moderando eficazmente las conversaciones que se puedan dar en la audiencia.</li> <li>- Hace uso de ejemplos concretos para relacionar temas abordados y las necesidades del grupo.</li> </ul>



**INFORMACIÓN GENERAL**

**Título de la Práctica Docente**

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE EVALUACIÓN COGNITIVA EN EL CONTEXTO DE LA REALIDAD PENITENCIARIA**

**AUTOR**

Javier Gontier B.  
javiergontier@gmail.com

**CICLO DE LA CARRERA**

Licenciatura

**DOCENTE(S) PARTICIPANTES**

Javier Gontier y Daniela Riquelme

**SEDE**

Concepción

**ASIGNATURA O CURSO**

Evaluación Psicológica I

**AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN**

Primer Semestre 2012 a Primer Semestre 2014



**DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER**

La asignatura pretende que el alumno comprenda cómo la evaluación psicológica constituye una actividad esencial en el quehacer del psicólogo, cualquiera sea el campo profesional en el cual se desempeñe: clínico, organizacional, educacional, comunitario o de investigación. Se busca además, que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades que les permitan implementar efectivamente procesos de evaluación en el área de funcionamiento y organicidad intelectual.

Este es un curso teórico práctico en el que se involucra el desarrollo de habilidades de observación, comprensión, análisis y síntesis del conocimiento y aplicación de lo aprendido. Corresponde al ciclo de Licenciatura, y es la primera dedicada al estudio de la evaluación en psicología. Se relaciona con otras temáticas de la psicología ya revisadas anteriormente como procesos psicológicos y psicología del desarrollo así como contribuye al desarrollo de competencias específicas para la evaluación en psicología, que pueden ser utilizadas en diferentes contextos.



**NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER**

Las habilidades de evaluación psicológica son competencias constantemente requeridas en la práctica clínica, educacional y laboral. Sin embargo el contexto de aprendizaje de las competencias se ve frecuentemente reducido al ambiente protegido y artificial del medio académico.

Por lo tanto, existe la necesidad de llevar a la práctica un proceso completo de evaluación psicológica en un contexto real, con el fin de desarrollar competencias relacionadas con el manejo de problemas reales que se dan en el contexto habitual del quehacer del psicólogo (falta de espacio físico, baja motivación de usuarios, perfil clínico de daño severo, etc.)



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

1. Aplicar las competencias desarrolladas en la asignatura en un contexto de realidad del quehacer psicológico.
2. Evaluar las competencias de los alumnos en desarrollar un proceso de evaluación psicológica en un contexto real y bajo estándares éticos.
3. Reflexionar críticamente sobre los alcances y limitaciones del informe psicológico.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Desde el año 2012 que los alumnos de Evaluación I tienen la oportunidad de llevar a cabo una evaluación de funcionamiento cognitivo a internos del Centro Penitenciario El Manzano en Concepción. Para ello se realizan coordinaciones previas con los psicólogos que laboran allí y se asigna un interno o interna para evaluar a cada alumno(a) del curso. La alta demanda de este tipo de evaluaciones en este recinto hace posible que todos los alumnos puedan tener esta experiencia y se les incentiva a tomar esta oportunidad. Sin embargo, excepcionalmente el alumno que tenga alguna dificultad personal para realizar la actividad se le concede la posibilidad de realizar la evaluación en otro contexto. Las evaluaciones cognitivas se realizan en una sola sesión debido a las limitaciones del contexto penitenciario en cuanto a vigilancia y espacio físico.

Los estudiantes son inducidos por el docente, el ayudante y por los psicólogos de El Manzano sobre las normas de seguridad para el ingreso y se confecciona un calendario de evaluaciones con las que el alumno debe cumplir.

Este calendario es agendado de manera de que los alumnos ya hayan desarrollado en la asignatura los contenidos necesarios para llevar a cabo la evaluación, el análisis de datos y posteriormente confeccionar el informe correspondiente. La última fase de devolución de resultados se realiza entonces de manera escrita ya que no es posible hacerlo personalmente dada las condiciones de la solicitud de evaluación.

Esto permite no sólo llevar a la práctica las habilidades de administración de test sino también ejecutar una evaluación psicológica cognitiva en todas sus fases.

El contacto de los alumnos(as) con la realidad penitenciaria, el lenguaje y las historias de vida de una cultura de la delincuencia es una experiencia de gran valor para entender los alcances de un proceso de evaluación y del informe psicológico como instrumento de cambio. Los informes realizados son parte del fundamento con el que se toma la decisión de si el interno podrá o no continuar estudios formales o tendrá que seguir sólo con cursos de taller orientado al trabajo.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

1. Contacto inicial con psicólogos de El Manzano vía email y/o teléfono.
2. Reunión de planificación de la actividad al inicio de la asignatura.
3. Reunión de trabajo entre profesor y ayudante para distribuir roles y tareas.
4. Elaboración de un instructivo a cerca de la actividad para educar a los alumnos de cómo se lleva a cabo el proceso.
5. Comunicación verbal y escrita a los alumnos sobre la actividad. Participación de los profesionales de El Manzano en explicar a los alumnos la actividad.
6. Elaboración de calendario de visitas a El Manzano.
7. Difusión del calendario de visitas a los alumnos.
8. Reserva del material de test para los alumnos en los días de aplicación de las pruebas.
9. Proceso de entrevistas y aplicación de pruebas.
10. Asesoría de la corrección y elaboración de informes en ayudantía y en clases.
11. Entrega de informes de los alumnos y corrección.
12. Entrega de informes corregidos de evaluación a El Manzano.



### LOGROS ALCANZADOS

1. Informes de evaluación psicológica entregados y corregidos
2. Logro de competencia de administración de pruebas y elaboración de informes
3. Capacidad de adaptación a condiciones de trabajo en servicio público y resolución de problemas de limitaciones de espacio y material.



### DIFICULTADES ENFRENTADAS

- Limitación de tiempo en fechas y horarios para entrevista y aplicación de pruebas.
- Limitación de espacio y mobiliario adecuados para la administración de pruebas.
- Limitación de recurso humano para la asesoría de los alumnos en la corrección de los informes y supervisión de la corrección de los test.
- Dificultades en la coordinación en relación al formato exigido por El Manzano y el que se enseña en la Universidad. Se aplica a esto consideraciones éticas sobre las recomendaciones a realizar.



### CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

- Incorporar retroalimentación directa a los alumnos sobre sus errores y aciertos en las diferentes etapas del proceso de evaluación psicológica.
- Mejorar el formato de informe exigido por El manzano y acordar aspectos éticos sobre las limitaciones y conclusiones de los informes.
- Incorporar a todos los alumnos en la experiencia sin excepción.



### BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Aretio, M.; Mateluna, X.; Muller, P. (2003). *Clínica Infanto- Juvenil*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Bender, L. (1985). *Test Gestaltico Visomotor*. Barcelona: Editorial Paidós.

Canter M.B. et al (1999). *Ethics for psychologists*. American Psychological Association.

Fernández-Ballesteros, R. (1999). *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Arrayán Editores.

Rosas, R., Tenorio, M., Pizarro, M., Cumsille, P., Bosch, A., Arancibia, S., Carmona-Halty, M., Pérez-Salas, C.P., Pino, E., Vizcarra, B., & Zapata-Sepúlveda, P. (2014). Estandarización de la Escala Wechsler de Inteligencia Para Adultos: Cuarta Edición en Chile. *Psykhe (Santiago)*, 23(1), 1-18.

Sattler, J.M. (1996). *Evaluación de Inteligencia Infantil*. México: Editorial El Manual Moderno.



**INFORMACIÓN GENERAL**

**Título de la Práctica Docente**  
**INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

**AUTOR**

Pilar Valenzuela R.  
 pilarvalenzuela@udd.cl

**CICLO DE LA CARRERA**

Titulación

**DOCENTE(S) PARTICIPANTES**

Paz María Lagos, Virginia Nassar y  
 Pilar Valenzuela

**SEDE**

Santiago

**AÑO APLICACIÓN Y DURACIÓN**

2005 a la fecha

**ASIGNATURA O CURSO**

Intervención en Psicología Educacional



**DESCRIPCIÓN DEL CURSO O TALLER**

El curso de Intervención en Psicología Educacional, que se dicta en el noveno semestre de la carrera, forma parte de las cinco opciones que tienen los estudiantes para profundizar conocimientos en diversas áreas de la psicología (a saber, clínica adultos, clínica infantil, organizacional, psicosocial y educacional). Los estudiantes, elijen dos de estas áreas para realizar una intervención breve en contextos reales, en los cuáles se insertan durante alrededor de cuatro horas semanales por todo el semestre. Junto con ello, asisten a clases teóricas, a un taller de desarrollo de habilidades y a supervisiones de su intervención en terreno.



**NECESIDADES DETECTADAS - PROBLEMAS A RESOLVER**

La necesidad de tener estos cursos en la formación en Psicología, nace del modelo educativo orientado por competencias, en el cual la aplicación de conocimientos en contextos reales para la toma de decisiones y la puesta en marcha de acciones concretas desde el rol del profesional, es un imperativo. Por otra parte, existe la necesidad de que los estudiantes profundicen en los conocimientos, procedimientos y actitudes para intervenir en diversos contextos de aplicación de la disciplina, considerando sus propios intereses, para así optar a una práctica profesional en alguno de ellos, teniendo experiencias significativas sobre los desafíos de dichos campos profesionales.



### OBJETIVOS PROPUESTOS CON LA PRÁCTICA IMPLEMENTADA

A través de esta Intervención, se espera que los estudiantes sean capaces de:

1. Comprender la organización educativa como un sistema, analizando procesos, dimensiones, fenómenos y problemáticas comunes en los contextos educativos.
2. Utilizar el modelo ecológico de sistemas para realizar un diagnóstico psicoeducativo, junto con diseñar, ejecutar y evaluar una intervención breve en algún centro educativo.
3. Valorar el rol del psicólogo educacional y sus contribuciones a los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo en contextos multidisciplinares.
4. Demostrar un comportamiento ético acorde con los estándares de la disciplina, con el respeto a la diversidad de las personas y sus derechos; así como un compromiso con la responsabilidad pública.



### DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

La intervención realizada por los estudiantes sigue la estructura del diseño de proyectos, a través de las siguientes etapas.

1. Toma de contacto con la institución y exploración de necesidades
2. Realización de un diagnóstico psicoeducativo con distintos actores de la institución (estudiantes, docentes, familias, etc.)
3. Devolución del diagnóstico a la institución
4. Diseño de una intervención
5. Realización de la intervención
6. Evaluación de la intervención
7. Elaboración del informe por etapas
8. Devolución de los resultados a la institución

A lo largo de todo este proceso, los estudiantes reciben supervisión y acompañamiento desde un docente de la Facultad de Psicología y, de un profesional psicólogo inserto en la institución.



### PROCEDIMIENTOS Y ACCIONES REALIZADAS

Las acciones clave para llevar a cabo este aprendizaje experiencial, son:

1. Búsqueda de las instituciones en las cuáles se insertarán los estudiantes.
2. Organización de duplas de trabajo según intereses por la institución y compatibilidad horaria.
3. Presentación a los estudiantes sobre la actividad que realizarán y el producto final que deben entregar (informe).
4. Supervisión semanal de las actividades en terreno, algunas en duplas, otras con el curso completo.
5. Visita de la supervisora docente a la institución en momentos clave: al inicio, para dar a conocer las características del trabajo; en la devolución del diagnóstico, para acordar la mejor estrategia y, al final, para recoger la evaluación de la institución.
6. Entrega de informes y pre-informes de parte de los estudiantes y retroalimentación de estos.
7. Presentación de lo realizado en terreno, antes de la devolución a la institución para recibir retroalimentación de compañeros y docentes.
8. Devolución de los estudiantes a la institución, sobre el proceso y los resultados de la intervención.
9. Evaluación de la institución sobre el desempeño de los estudiantes.



### LOGROS ALCANZADOS

- Instituciones fidelizan participación:

Existen instituciones que piden a la Facultad continuar con el apoyo de los estudiantes durante el primer semestre, incluso han aumentado el número de cupos disponibles para realizar esta intervención. Junto con ello, se ha observado que al inicio de la intervención estas instituciones tienen claridad sobre sus necesidades y sobre el proceso a través del cual se abordarán.

- Estudiantes valoran la experiencia:

Los estudiantes señalan en las evaluaciones de cierre del curso, que poner en práctica un proyecto de estas características, es un aprendizaje transferible para cualquier área en la que intervengan como psicólogos. Por otra parte, en las supervisiones, plantean que el proceso de intervención "paso a paso", los ordena y les da seguridad sobre lo que hacen y sus fundamentos.

- Aumento del interés por el área educacional:

Ha ido aumentando paulatinamente el número de estudiantes que se interesa por hacer su intervención en el área educacional, así como realizar su práctica profesional en esta área.



## DIFICULTADES ENFRENTADAS

1. Desfase en el orden de la actualización teórica, respecto de la intervención: Los estudiantes tienen clases teóricas además del trabajo en terreno y eso genera que algunas unidades sean revisadas después de que los estudiantes comienzan su proyecto. Eso les exige aprendizaje autónomo, dejando un espacio de incertidumbre que las supervisoras deben prever.

2. Tiempo acotados de los estudiantes para asistir a sus terrenos: Dado que los estudiantes deben realizar en el mismo semestre, intervenciones en dos áreas de la psicología y, además, un curso de psicodiagnóstico, tienen espacios de tiempo muy acotados para asistir a los terrenos. De este modo, los grupos objetivo con los cuales se interviene, deben ajustarse a los tiempos disponibles, no siendo siempre la primera prioridad de los establecimientos.

3. Inquietud de los establecimientos por no comenzar a intervenir de inmediato: Los establecimientos que vienen integrándose como terrenos, algunas veces tienen la expectativa de que los estudiantes comiencen a resolver desde el primer día, situaciones emergentes propias del quehacer educativo y se inquietan durante el periodo de levantamiento de necesidades, diagnóstico y diseño del proyecto. Esta inquietud baja cuando se les explica los fundamentos de este “paso a paso”, pero es un elemento importante a considerar en la gestión.



## CONCLUSIONES, DESAFÍOS, RECOMENDACIONES

El aprendizaje experiencial, en terreno, es fundamental para el desarrollo de competencias específicas y genéricas, los estudiantes consolidan aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera y los aplican a situaciones reales de manera sistemática. Este proceso requiere de una supervisión docente y en terreno, que no solamente recoge aspectos “técnicos”, sino que implica mediación para la toma de decisiones fundamentadas desde el conocimiento disciplinar y un acompañamiento en los aspectos motivacionales, emocionales y actitudinales del quehacer profesional.

Para que experiencias de este tipo sean exitosas, se recomienda lo siguiente:

1. Realizar una gestión previa de contacto con los terrenos para consensuar expectativas y dar continuidad a la intervención.
2. Mantener contacto permanente con los supervisores en terreno por diferentes vías (teléfono, mail y contacto cara a cara)
3. Trabajar en equipo entre los distintos supervisores, revisando dificultades y logros generales.
4. Tener un cronograma claro sobre las etapas del proyecto, si bien este se puede ajustar, es fundamental cumplir con todas las etapas.
5. Entregar a la institución un producto tangible, en este caso, es el informe (ver anexo 1).
6. Solicitar avances progresivos de este producto para retroalimentar.

Finalmente, es preciso ubicar esta intervención en un marco ético de responsabilidad personal, de compromiso con el usuario, de respeto por la diversidad de las personas y sus derechos. Ya que muchas situaciones que enfrentan los estudiantes, les exigen la toma de posición o de decisiones in situ que requieren un sustento ético sólido.



## BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Banz, C. y Valenzuela, M. (2004). *Intervención psicoeducativa en la escuela y el rol del psicólogo educacional*. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.
- Blanco, A. y Rodríguez, J. (2007). *Intervención Psicosocial*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). *Código de ética profesional*. Extraído de <http://www.colegiopsicologoschile.org/#!comisiones/c1ak9>, con fecha 05 de Marzo de 2014.
- Román, M. (1999). *Diseño de proyectos sociales*. Santiago: CIDE.
- Ruiz, J. (1999). Fundamentación Teórica. En Ruiz, J. (autor), *Cómo hacer una evaluación de centros educativos* (pp. 15 a 50). Madrid: Editorial Narcea S.A.
- Selvini, M., Cirillo, S., Détorre, L., Garbellini, M., Ghezzi, D., Lerma, M., Lucchini, M., Martino, C., Mazzoni, G., Mazzucchelli, F., y Nichele, M. (1997). *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós.

**PAUTA INFORME INTERVENCIÓN EDUCACIONAL****Curso Intervención en Psicología Educativa****Docentes: Paz María Lagos, Virginia Nassar, Pilar Valenzuela.****DESCRIPCIÓN**

La intervención en el área educacional, tiene por objetivo que el estudiante de psicología de la Universidad del Desarrollo, adquiera competencias para diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar intervenciones en contextos educativos. En este proceso, los estudiantes deben asistir semanalmente a un establecimiento educacional para llevar a cabo dichas acciones y, paralelamente a ello, sistematizar sus hallazgos, dando soporte teórico y empírico, a través de un informe que será el producto de trabajo entregado con una adecuada devolución al establecimiento educacional y que será evaluado por el equipo docente..

**OBJETIVO**

Sistematizar el proceso de diagnóstico e intervención en un establecimiento educacional integrando soporte teórico y empírico a la experiencia en terreno.

**ESTRUCTURA**

- 1. Portada:** Debe incluir nombre de alumnos, profesores, logo de la facultad y universidad, nombre del colegio, fecha y lugar. Letra Calibri. Tamaño 14 para el título y 12 para el resto.
- 2. Índice:** Tamaño 11. Cada subtítulo o división del trabajo debe estar contenida en esta sección, incluyendo el número de página al que corresponda. La numeración de páginas debe ser concordante con los números asignados en el índice.
- 3. Introducción:** Se debe señalar la temática central de la intervención en el establecimiento educacional, incluyendo la relevancia del tema para la psicología educacional y el contexto local y nacional actual. Además se debe mencionar brevemente la estructura del trabajo y motivar al lector respecto de su contenido (máximo 1 plana).
- 4. Perfil sociodemográfico del contexto:** datos relevantes para dar cuenta de la realidad del contexto, relacionados con el tema de la intervención, por ejemplo, índice de pobreza, número de habitantes, perfil de empleabilidad, resultados SIMCE de la comuna, programas sociales instalados en la comuna, ingreso familiar, nivel de conectividad, bibliotecas, parques, problemas sociales más relevantes, (máximo 1/2 plana)
- 5. Identificación del Colegio:** datos relevantes para dar cuenta de la realidad del colegio y antecedentes relacionados con el tema de la intervención, por ejemplo, nombre, tipo de enseñanza, número de alumnos, estructura organizacional, programas especiales que desarrolla, etc. (máximo 1/2 plana).
- 6. Características centrales del Proyecto Educativo:** síntesis de los aspectos más relevantes del PEI que permita comprender el marco valórico y los propósitos formativos que persigue el colegio. Debe mencionar de manera articulada la misión, visión, objetivos, perfil del alumno y del profesor, propuesta curricular (máximo 1 plana).
- 7. Definición del problema:** definir la demanda, necesidad o problema sobre el cual se realizará la intervención, haciendo uso de un lenguaje conceptual e integrando teoría. Se debe diferenciar el problema reportado por el colegio, del aquél conceptualizado y reconstruido a la luz de los antecedentes teóricos (máximo 1/2 plana)
- 8. Grupo Objetivo:** caracterizar el grupo que será destinatario directo del diagnóstico y la intervención, en cuanto grupo étareo, estamento dentro del establecimiento, sexo y otras características relevantes respecto al problema identificado (máximo 1/2 plana).

**9. Antecedentes Teóricos:** exponer antecedentes teóricos y conceptuales necesarios que permitan comprender el problema desde la psicología, integrando información teórica y empírica actualizada tanto para el diagnóstico como para posibles estrategias de abordaje. Considerar datos para dimensionar la relevancia de esa problemática. Debe incluir al menos 5 referencias desde el año 2005 en adelante y al menos un artículo de revistas indexadas en ISI, Scielo o Scopus desde el año 2008 a la fecha, este artículo debe ser entregado como anexo y no puede repetirse entre los compañeros de la intervención educativa (máximo 3 planas).

**10. Diagnóstico** (máximo 5 planas en total):

**10.1. Propósitos del Diagnóstico:** declarar qué se pretende responder con el diagnóstico, debe redactarse como objetivos generales y específicos. Es posible anexar el árbol de problemas y la pregunta que orientó el diagnóstico.

**10.2. Instrumentos:** precisar instrumentos utilizados en cuanto a nombre, estructura, validez, confiabilidad, condiciones en que se aplicó, metodología para el análisis de datos, referencias bibliográficas. Los instrumentos analizados deben adjuntarse, así como las respuestas de los sujetos a ellos.

**10.3. Resultados:** información cuantitativa o cualitativa recogida de la aplicación de instrumentos, que sea pertinente y suficiente para cumplir con los propósitos del diagnóstico. Debe incluir tablas, gráficos, esquemas cuando corresponda.

**10.4. Conclusiones:** interpretación de los resultados del diagnóstico, integrando los hallazgos encontrados con la información teórica o empírica presentada. En este punto, debe plantearse una hipótesis diagnóstica que responda al objetivo de éste. A través de estas conclusiones, pueden desprenderse las debilidades y fortalezas para una eventual intervención.

**11. Diseño de intervención** (máximo 4 planas):

**11.1. Objetivo de la intervención:** descripción de lo que se espera que los destinatarios logren una vez terminada la intervención, deben señalarse objetivos generales y específicos.

**11.2. Destinatarios:** caracterización de los destinatarios directos de la intervención, respecto de edad, sexo, estamento, características en común o diferenciadoras y otros antecedentes relevantes en relación al diagnóstico y los objetivos de la intervención.

**11.3. Descripción de la estrategia y plan de acción:** debe señalarse en términos generales la estrategia acordada entre el colegio, las responsables de la intervención y la supervisora docente del Laboratorio.

La planificación específica y concreta de las actividades a realizar con los destinatarios (por ejemplo, talleres, charlas, reuniones, etc.) debe entregarse como anexo.

**11.4. Agenda de trabajo:** especificar un cronograma con todas las tareas necesarias para implementar la intervención, debe indicar fecha, tarea y responsable de cada uno de los hitos necesarios para la intervención, incluyendo sesiones de supervisión en laboratorio, jornadas de trabajo en equipo, preparación de material, sesiones con destinatarios, sesiones de evaluación, reunión de devolución, u otras si las hubiere.

**11.5. Procedimiento y estrategias de evaluación de la intervención:** señalar de qué forma se constará si la intervención cumplió o no los objetivos propuestos. Debe indicar instrumentos y su relación con los objetivos específicos de la intervención.

**12. Resultados de la intervención** (máximo 5 planas):

**12.1. Desarrollo de la intervención:** breve reporte del desarrollo de la intervención, señalando ajustes con la planificación inicial, situaciones contextuales facilitadoras y obstaculizadoras, situaciones personales o de equipo facilitadoras y obstaculizadoras.

**12.2. Resultados:** información cuantitativa o cualitativa recogida de la evaluación de los objetivos de la intervención. Debe incluir tablas, gráficos, esquemas cuando corresponda.

**12.3. Conclusiones:** síntesis de los hallazgos más importantes recogidos en la evaluación de la intervención, integrando información conceptual o empírica que permita elaborar conclusiones sobre el cumplimiento de objetivos, la pertinencia de la estrategia seleccionada, las condiciones que favorecieron u obstaculizaron el logro de objetivos.

**12.4. Recomendaciones:** sugerencias a la institución sobre cómo continuar trabajando para mejorar la problemática reportada por ellos.

### 13. Reflexiones finales (máximo 3 planas):

síntesis del trabajo realizado, integrando aspectos teóricos. Principales reflexiones del equipo de trabajo respecto del impacto del diagnóstico e intervención en el establecimiento educacional, considerando la retroalimentación del supervisor en terreno. Posibles preguntas o líneas de desarrollo para futuras intervenciones en el área y mención a los principales aprendizajes logrados con la experiencia práctica.

### 14. Referencias:

Debe incluirse todas las fuentes o referencias citadas en el trabajo (libros, revistas, papers, etc.). Todas las referencias deben cumplir las normas APA. No deben presentar fuentes no citadas o citas que no tienen su fuente correspondiente en las referencias. Todas las fuentes bibliográficas deben ser verificables (con respaldo físico o digital).

### 15. Anexos:

anexar todo lo solicitado en la descripción de la estructura del trabajo.

### ASPECTOS FORMALES:

- Tipografía Calibri en tamaño 11 con interlineado 1,15 y estilo justificado. Márgenes, 2,5 cms. en cada lado
- Las páginas deben ir numeradas desde la introducción en adelante y su número debe corresponder al señalado en el índice.
- Las citas y referencias deben cumplir con las normas APA de la 6ta edición.
- Cada entrega debe hacerse el día y la hora indicados, entregando una copia en papel y otra en versión digital a la supervisora docente de laboratorio.

### EVALUACIÓN:

La ponderación total del trabajo corresponde al 30% de la nota de presentación a examen. El informe se presenta en 3 momentos con distinto nivel de avance y su calificación, se pondera de la siguiente manera:

Nº de entrega	Plazo	Contenido	Ponderación
Entrega 1: Diagnóstico	07/05	Puntos del 1 al 10, más 13 al 15	30%
Entrega 2: Diseño de la intervención	28/05	Puntos del 1 al 11, más 13 al 15	25%
Entrega 3: Intervención completa: diagnóstico, diseño, ejecución, resultados y devolución.	19/06	Puntos del 1 al 15	45%

RÚBRICA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICO

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>PORTADA</b>	Debe incluir nombre de alumnos, profesores, logo de la facultad y universidad, nombre del colegio, fecha y lugar. Letra Calibri. Tamaño 14 para el título y 12 para el resto.	Se omiten 2 o más de los siguientes elementos: nombre del colegio, de la profesora y los estudiantes; Y se omiten algunos de los otros elementos; No se entrega portada.	Se omite 1 de los siguientes elementos: nombre del colegio, de la profesora y los estudiantes; Y se omiten algunos de los otros elementos.	Se incluye nombre del colegio, de la profesora y los estudiantes, se omiten algunos de los otros elementos.	Se incluye todo lo solicitado.
<b>ÍNDICE</b>	Cada subtítulo o división del trabajo debe estar contenida en esta sección, incluyendo el número de página al que corresponda. La numeración de páginas debe ser concordante con los números asignados en el índice.	Se omiten elementos, siendo difícil el uso del índice para la revisión del texto. O bien, no se entrega índice.	Se omiten elementos solicitados, pero aún así el índice es una guía para revisar el contenido.	Se incluye todo lo solicitado, pero con errores menores.	Se incluye todo lo solicitado.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Se debe señalar la temática central de la intervención en el establecimiento educacional, incluyendo la relevancia del tema para la psicología educacional y el contexto local y nacional actual. Además se debe mencionar brevemente la estructura del trabajo y motivar al lector respecto de su contenido (máximo 1 plana).	No se incluyen los antecedentes de la guía, o los que se incluyen no se relacionan con el trabajo.	No se incluyen todos los elementos, y los que existen están desarticulados o no son representativos del trabajo.	Se incluyen todos los datos solicitados en la guía, pero algunos de sus elementos parecen descon- textualizados o levemente inconsistentes con el trabajo.	Se incluyen todos los datos solicitados en la guía, de manera articulada y consistente con el contenido del trabajo.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>PERFIL SOCIO-DEMOGRÁFICA DEL CONTEXTO</b>	Datos relevantes para dar cuenta de la realidad del contexto, relacionados con el tema de la intervención, por ejemplo, índice de pobreza, número de habitantes, perfil de empleabilidad, resultados SIMCE de la comuna, programas sociales instalados en la comuna, ingreso familiar, nivel de conectividad, bibliotecas, parques, problemas sociales más relevantes, (máximo 1/2 plana)	Se incluyen datos de contexto con errores o marcadamente insuficientes para comprender el sistema social en el cual está inserto el establecimiento o bien que presentan errores significativos, los datos desactualizados y faltan elementos importantes para comprender el problema y las posibles variables involucradas.	Se incluyen datos de contexto, pero éstos no son suficientes para comprender el sistema social en el cual está inserto el establecimiento, existen datos desactualizados y faltan algunos elementos menores para comprender el problema y las posibles variables involucradas.	Se incluyen datos de contexto que permiten comprender el sistema social en el cual está inserto el establecimiento, la información es consistente con el contenido del trabajo, pero hay algunos datos desactualizados y faltan elementos menores para comprender el problema y las posibles variables involucradas.	Se incluyen datos de contexto que permiten comprender el sistema social en el cual está inserto el establecimiento, la información es consistente con el contenido del trabajo, es actualizada y pertinente para comprender el problema y las posibles variables involucradas.
<b>IDENTIFICACIÓN DEL COLEGIO</b>	Datos relevantes para dar cuenta de la realidad del colegio y antecedentes relacionados con el tema de la intervención, por ejemplo, nombre, tipo de enseñanza, número de alumnos, estructura organizacional, programas especiales que desarrolla, etc. (máximo 1/2 plana).	No se incluyen datos de contexto del establecimiento.	Se incluyen datos del colegio, pero son irrelevantes y no permiten conocer aspectos críticos de la realidad que son relevantes el diagnóstico y la intervención; o bien, no se incluyen los datos básicos solicitados en la guía.	Se incluyen todos los datos solicitados en la guía, pero éstos no son suficientes para conocer aspectos relevantes de la realidad del establecimiento.	Se incluyen todos los datos solicitados en la guía y se incorporan otros que son fundamentales para conocer aspectos críticos de la realidad de este establecimiento.
<b>CARACTERÍSTICAS CENTRALES DE SU PROYECTO EDUCATIVO</b>	Síntesis de los aspectos más relevantes del PEI que permita comprender el marco valórico y los propósitos formativos que persigue el colegio. Debe mencionar de manera articulada la misión, visión, objetivos, perfil del alumno y del profesor, propuesta curricular (máximo 1 plana).	No se incluyen los antecedentes del PEI; o los que se incluyen no corresponden al PEI de ese establecimiento.	Se incluyen antecedentes del PEI, pero de manera mecánica, principalmente transcripciones de lo declarado, sin una elaboración propia a modo de síntesis o interpretación de lo declarado.	Se incluyen los elementos más relevantes del PEI, logrando articularlos en una secuencia lógica e integrada	Se incluyen los elementos más relevantes del PEI, logrando articularlos en una secuencia lógica e integrada, que permite visualizar la comprensión que hace el estudiante de las relaciones entre los elementos o la valoración que hace de su coherencia interna.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>DEFINICIÓN DEL PROBLEMA</b>	Definir la demanda, necesidad o problema sobre el cual se realizará la intervención, haciendo uso de un lenguaje conceptual e integrando teoría. Se debe diferenciar el problema reportado por el colegio, del aquél conceptualizado y reconstruido a la luz de los antecedentes teóricos (máximo 1/2 plana)	No se define un problema.	Se menciona una situación problemática, pero no se establece con claridad cuál es el elemento crítico a resolver. O bien, el problema es definido de manera coloquial y con ausencia de lenguaje conceptual.	La demanda o necesidad es presentada a través de un lenguaje conceptual, que da cuenta de una interpretación desde la psicología educativa.	La demanda o necesidad es presentada a través de un lenguaje conceptual, que da cuenta de una interpretación desde la psicología educativa; además, en la definición del problema existe claridad respecto de cuál es el elemento crítico a resolver.
<b>GRUPO OBJETIVO</b>	Caracterizar el grupo que será destinatario directo del diagnóstico y la intervención, en cuanto grupo etéreo, estamento dentro del establecimiento, sexo y otras características relevantes respecto al problema identificado (máximo 1/2 plana).	No se caracteriza al curso ni la necesidad expresada.	La caracterización del grupo objetivo es incompleta, no incluye elementos relevantes que permitan comprender la necesidad expresada.	La caracterización del grupo objetivo incluye todos los elementos relevantes y la precisión de la necesidad según la persona a cargo se menciona con claridad.	La caracterización del grupo objetivo incluye todos los elementos relevantes y la precisión de la necesidad según la persona a cargo se menciona con claridad, incluyendo información que demuestra la relación entre la caracterización del grupo y la necesidad.
<b>ANTECEDENTES TEÓRICOS</b>	Exponer antecedentes teóricos y conceptuales necesarios que permitan comprender el problema desde la psicología, integrando información teórica y empírica actualizada tanto para el diagnóstico como para posibles estrategias de abordaje. Considerar datos para dimensionar la relevancia de esa problemática. Debe incluir al menos 5 referencias desde el año 2005 en adelante y al menos un artículo de revistas indexadas en ISI, Scielo o Scopus desde el año 2008 a la fecha, este artículo debe ser entregado como anexo y no puede repetirse entre los compañeros de la intervención educativa (máximo 3 planas).	No existen antecedentes teóricos.	Los antecedentes teóricos presentados son insuficientes para clarificar cuál es el abordaje que requiere la problemática desde una mirada de la psicología educativa; o bien, se presentan antecedentes teóricos relevantes, pero sin fuentes bibliográficas.	Los antecedentes teóricos presentados son suficientes para comprender la problemática y se exponen con las debidas fuentes bibliográficas; sin embargo, existen elementos que hubieran requerido mayor desarrollo o profundización o levemente inconsistentes con el trabajo.	Los antecedentes teóricos presentados son suficientes para comprender la problemática y se exponen con las debidas fuentes bibliográficas; además, se incorpora información adicional que es pertinente y complementa lo fundamental, se hacen interpretaciones de esa información y se expone con coherencia.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>PROPÓSITOS DEL DIAGNÓSTICO</b>	Declarar qué se pretende responder con el diagnóstico, debe redactarse como objetivos generales y específicos. Es posible anexar el árbol de problemas y la pregunta que orientó el diagnóstico.	No existen objetivos o lo que señala como objetivo no corresponde al diagnóstico. No se incluyen datos de contexto del establecimiento.	Los objetivos señalados son inabordables en el diagnóstico, están redactados de forma confusa o no existe congruencia entre el objetivo general y los específicos.	Los objetivos señalados son coherentes con los antecedentes teóricos y la necesidad detectada, están redactados de forma coherente, precisa y lógica, pero existen algunos elementos que se omitieron o que no se especifican lo suficiente.	Los objetivos señalados son coherentes con los antecedentes teóricos y la necesidad detectada, están redactados de forma coherente, precisa y lógica.
<b>INSTRUMENTOS DEL DIAGNÓSTICO</b>	Precisar instrumentos utilizados en cuanto a nombre, estructura, validez, confiabilidad, condiciones en que se aplicó, metodología para el análisis de datos, referencias bibliográficas. Los instrumentos analizados deben adjuntarse, así como las respuestas de los sujetos a ellos.	No menciona instrumentos o lo que menciona es insuficiente para explicar cómo se recolectó la información.	Se mencionan los instrumentos, pero de manera incompleta, no se señala la forma en que se procesaron los datos para obtener los resultados ni las características de los instrumentos. No se anexan.	Se menciona la mayoría de los instrumentos para recoger información, señalando sus características y forma de procesamiento de la información.	Se mencionan todos los instrumentos para recoger información, señalando sus características y forma de procesamiento de la información. Además se entregan en anexos.
<b>RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO</b>	Información cuantitativa o cualitativa recogida de la aplicación de instrumentos, que sea pertinente y suficiente para cumplir con los propósitos del diagnóstico. Debe incluir tablas, gráficos, esquemas cuando corresponda.	No se exponen los resultados o los resultados que se exponen no tienen soporte.	Se expone información, pero esta es insuficiente para responder al problema detectado o es incoherente con los objetivos señalados en el diagnóstico.	Se presenta la información necesaria para responder a la necesidad detectada y es congruente con los objetivos del diagnóstico, sin embargo, la presentación requiere mejoras.	Se presenta toda la información necesaria para responder a la necesidad detectada y es congruente con los objetivos del diagnóstico, la presentación de los resultados facilita la lectura de éstos, ya que utiliza organizadores como tablas, gráficos, cuadros comparativos, etc.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO</b>	Interpretación de los resultados del diagnóstico, integrando los hallazgos encontrados con la información teórica o empírica presentada. En este punto, debe plantearse una hipótesis diagnóstica que responda al objetivo de éste. A través de estas conclusiones, pueden desprenderse las debilidades y fortalezas para una eventual intervención.	No se elaboran conclusiones o se plantean aspectos que no se relacionan con el problema, los objetivos y los resultados.	Se sintetizan los principales resultados encontrados y se interpretan en relación con los objetivos del diagnóstico y la problemática abordada, sin embargo, falta mayor desarrollo de los argumentos.	Se sintetizan los principales resultados encontrados y se interpretan en relación con los objetivos del diagnóstico y la problemática abordada, los argumentos se desarrollan con profundidad y existe vinculación con antecedentes teóricos.	Se sintetizan los principales resultados encontrados y se interpretan en relación con los objetivos del diagnóstico y la problemática abordada, los argumentos se desarrollan con profundidad y existe vinculación con antecedentes teóricos. Además se señalan alcances y limitaciones o futuros desarrollos de esta temática.
<b>OBJETIVO DE LA INTERVENCIÓN</b>	Descripción de lo que se espera que los destinatarios logren una vez terminada la intervención, deben señalarse objetivos generales y específicos.	Existen incongruencias entre los objetivos generales y específicos además, No se relacionan con los resultados del diagnóstico. Existen imprecisiones o errores respecto de su viabilidad y evaluabilidad; además, están planteados desde lo que se hará y no desde lo que los participantes lograrán.	Existen incongruencias entre los objetivos generales y específicos, además, se relacionan de manera superficial con los resultados del diagnóstico. Existen imprecisiones o errores respecto de su viabilidad y evaluabilidad; o bien, están planteados desde lo que se hará y no desde lo que los participantes lograrán.	Los objetivos tanto generales como específicos son congruentes entre sí y con los resultados del diagnóstico, no obstante existen imprecisiones o errores respecto de su viabilidad y/o evaluabilidad o bien, están planteados desde lo que se hará y no desde lo que los participantes lograrán.	El objetivo general de intervención es congruente con el diagnóstico, es viable de ser logrado. Los objetivos específicos son congruentes con el objetivo general y son viables de ser evaluados. Ambos se plantean desde lo que los participantes lograrán.
<b>DESTINATARIOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Caracterización de los destinatarios directos de la intervención, respecto de edad, sexo, estamento, características en común o diferenciadoras y otros antecedentes relevantes en relación al diagnóstico y los objetivos de la intervención.	No se entrega descripción de los destinatarios directos.	Se entrega descripción de los usuarios, pero se omiten datos demográficos relevantes como: edad, sexo, estamento, número de participantes y no hay ningún elemento que los caracterice en relación con el diagnóstico y/o los objetivos de la intervención.	Se entrega descripción de los usuarios como: edad, sexo, estamento, número de participantes, pero no hay ningún elemento que los caracterice en relación con el diagnóstico y/o los objetivos de la intervención.	Se entrega descripción relevante de los usuarios como: edad, sexo, estamento, número de participantes, situación en relación con el diagnóstico y los objetivos de la intervención.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN Y SU PLAN DE ACCIÓN</b>	Debe señalarse en términos generales la estrategia acordada entre el colegio, las responsables de la intervención y la supervisora docente del Laboratorio. La planificación específica y concreta de las actividades a realizar con los destinatarios (por ejemplo, talleres, charlas, reuniones, etc.)	No se entrega descripción general ni planificación detalle. O bien, se entrega de manera extremadamente general y ambigua.	No se entrega la descripción general o no se entrega la planificación en detalle.	Se describe en términos generales la estrategia en términos del tipo de intervención, número de sesiones, duración de éstas, etc. Además, se entrega una planificación sesión por sesión o paso a paso, pero en esta se omite información o existen imprecisiones.	Se describe en términos generales la estrategia en términos del tipo de intervención, número de sesiones, duración de éstas, etc. Además, se entrega una planificación sesión por sesión o paso a paso, que incluye objetivos, contenidos, actividades, sistemas de evaluación, tiempos, recursos, etc.
<b>AGENDA DE TRABAJO</b>	Especificar un cronograma con todas las tareas necesarias para implementar la intervención, debe indicar fecha, tarea y responsable de cada uno de los hitos necesarios para la intervención, incluyendo sesiones de supervisión en laboratorio, jornadas de trabajo en equipo, preparación de material, sesiones con destinatarios, sesiones de evaluación, reunión de devolución, u otras si las hubiere.	No se entrega agenda de trabajo o ésta es extremadamente general.	Falta información relevante, es posible ver los grandes hitos, pero falta información relevante para la ejecución.	Se entrega la mayoría información solicitada, omitiendo aspectos no sustanciales. Aún con los aspectos omitidos, la agenda de trabajo orienta las acciones necesarias para la ejecución.	Se entrega toda la información solicitada, haciendo de la agenda de trabajo la principal herramienta para una adecuada ejecución.
<b>PROCEDIMIENTO Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN</b>	Señalar de qué forma se constará si la intervención cumplió o no los objetivos propuestos. Debe indicar instrumentos y su relación con los objetivos específicos de la intervención.	La forma de evaluación no permitirá dar cuenta del cumplimiento de objetivos, los instrumentos y procedimientos seleccionados son insuficientes y no pertinentes al contexto y características de los usuarios.	Se entrega información sobre cómo se evaluará el cumplimiento de la mayoría de los objetivos. Los instrumentos y procedimientos no son suficientes ni pertinentes para el contexto de la intervención.	Se entrega información sobre cómo se evaluará el cumplimiento de todos los objetivos. Los instrumentos y procedimientos son suficientes, pero no pertinentes para el contexto de la intervención.	Se entrega información sobre cómo se evaluará el cumplimiento de todos los objetivos. Los instrumentos y procedimientos son suficientes y pertinentes para el contexto de la intervención.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>REPORTE DEL DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN</b>	Breve reporte del desarrollo de la intervención, señalando ajustes con la planificación inicial, situaciones contextuales facilitadoras y obstaculizadoras, situaciones personales o de equipo facilitadoras y obstaculizadoras.	No se hace reporte o éste, no refleja lo ocurrido a lo largo del proceso.	Se omiten los contextuales o las personales/de equipo.	Se señala todo lo pedido en la guía, pero se entra en detalles pormenorizado no relevantes o bien se generaliza demasiado.	Se señala todo lo pedido en la guía, sintentizando los aspectos más relevantes y utilizando un lenguaje formal adecuado.
<b>RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN</b>	Información cuantitativa o cualitativa recogida de la evaluación de los objetivos de la intervención. Debe incluir tablas, gráficos, esquemas cuando corresponda.	Los resultados expuestos no se desprenden de un procedimiento o instrumentos planificados o bien, existen carencias graves de rigor en el tratamiento de éstos, o bien se presentan en desorden, impidiendo la comprensión del impacto de la intervención.	Se exponen los resultados obtenidos con los instrumentos y procedimientos señalados, no se presentan organizadores o éstos son inadecuados. Existen deficiencias en que rigor con que son tratados los resultados.	Se exponen los resultados obtenidos con los instrumentos y procedimientos señalados, requiere mejorar los organizadores, así como el orden y algunos aspectos formales de la disciplina. Existe rigor en el tratamiento de los resultados.	Se exponen los resultados obtenidos con los instrumentos y procedimientos señalados, se utilizan organizadores adecuados, se presentan en orden y de acuerdo a los estándares de la disciplina. Existe rigor en el tratamiento de los resultados.
<b>CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	Síntesis de los hallazgos más importantes recogidos en la evaluación de la intervención, integrando información conceptual o empírica que permita elaborar conclusiones sobre el cumplimiento de objetivos, la pertinencia de la estrategia seleccionada, las condiciones que favorecieron u obstaculizaron el logro de objetivos.	Se omiten 2 o más de los siguientes elementos: síntesis de los principales resultados, cumplimiento de objetivos, información conceptual. Además, se omita información sobre la pertinencia de la estrategia o las condiciones. En términos generales utiliza lenguaje coloquial, más que disciplinar.	Se omite 1 de los siguientes elementos: síntesis de los principales resultados, cumplimiento de objetivos, información conceptual. Además, se omita información sobre la pertinencia de la estrategia o las condiciones. En términos generales utiliza lenguaje disciplinar, pero con algunos errores o imprecisiones secundarias.	Se sintetizan los hallazgos más importantes, se concluye respecto del cumplimiento de objetivos, y se integran elementos teóricos relevantes; pero se omiten aspectos relativos a la pertinencia de la estrategia o las condiciones de la intervención. Se presentan de manera ordenada, con lenguaje disciplinar.	Se abordan todos los elementos pedidos en la guía y se presentan de manera ordenada, con lenguaje disciplinar.

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>RECOMENDACIONES A LA INSTITUCIÓN</b>	Sugerencias a la institución sobre cómo continuar trabajando para mejorar la problemática reportada por ellos.	Las sugerencias NO se desprenden de los resultados del diagnóstico y de la intervención, tienen falencias en el soporte empírico o teórico y no son viables para la realidad del establecimiento.	Las sugerencias se desprenden tangencialmente de los resultados del diagnóstico y de la intervención y tienen falencias en el soporte empírico o teórico o bien, no son viables para la realidad del establecimiento.	Las sugerencias se desprenden de los resultados del diagnóstico y de la intervención, pero tienen falencias en el soporte empírico o teórico o bien, no son viables para la realidad del establecimiento.	Las sugerencias se desprenden de los resultados del diagnóstico y de la intervención, tienen soporte empírico o teórico, son viables para la realidad del establecimiento.
<b>REFLEXIONES FINALES</b>	Síntesis del trabajo realizado, integrando aspectos teóricos. Principales reflexiones del equipo de trabajo respecto del impacto del diagnóstico e intervención en el establecimiento educacional, considerando la retroalimentación del supervisor en terreno. Posibles preguntas o líneas de desarrollo para futuras intervenciones en el área y mención a los principales aprendizajes logrados con la experiencia práctica (máximo 3 planas).	No se hace reflexión o ésta no refleja el proceso del semestre.	Se omiten aspectos importantes solicitados en la guía, dificultando comprender el proceso del semestre.	Se omiten algunos aspectos solicitados en la guía, reflejando el proceso del semestre.	Se incluyen todos los aspectos solicitados en la guía, reflejando el proceso del semestre.
<b>REFERENCIAS</b>	Debe incluirse todas las fuentes o referencias citadas en el trabajo (libros, revistas, papers, etc.). Todas las referencias deben cumplir las normas APA. No deben presentar fuentes no citadas o citas que no tienen su fuente correspondiente en las referencias. Todas las fuentes bibliográficas deben ser verificables (con respaldo físico o digital).	Existen errores frecuentes en el uso de normas APA. No hay referencias.	Se agregan en la referencia textos no utilizados o no se citan textos utilizados.	Se incluye todo lo solicitado, pero con errores menores.	Se incluye todo lo solicitado

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN	INSUFICIENTE (1)	SUFICIENTE (2)	BUENO (3)	EXCELENTE (4)
<b>ANEXOS</b>	Anexar todo lo solicitado en la descripción de la estructura del trabajo.		No se incluyen todos los anexos o no están en orden.		Se incluyen todos los anexos cuando corresponde, en orden y de forma consistente con el texto.
<b>APRECIACIÓN GLOBAL</b>	Impresión general de la docente en relación al cumplimiento de las indicaciones, consistencia y coherencia interna, calidad, rigurosidad metodológica e integración teórica, orden y suficiencia de la información.	El trabajo no responde a los requerimientos de la guía, los elementos que se desarrollan están desarticulados, no existe el suficiente soporte teórico o metodológico. El trabajo no está en condiciones de ser devuelto al establecimiento.	El trabajo es incompleto respecto a los requerimientos de la guía, por lo tanto pierde consistencia y congruencia. Su redacción en ocasiones dificulta la comprensión del informe, se observan algunos errores o imprecisiones teóricas o metodológicas, que requieren un replanteamiento. El trabajo no está en condiciones de ser devuelto al establecimiento.	El trabajo es completo y responde a los requerimientos de la guía, en su conjunto es consistente y congruente, pero existen algunos elementos que parecen descontextualizados. Su redacción es de calidad y se observa rigurosidad en la integración teórica y metodológica, pero existen elementos que sería necesario mejorar.	El trabajo es completo y responde a los requerimientos de la guía, en su conjunto es consistente y congruente. Su redacción es de calidad y se observa rigurosidad en la integración teórica y metodológica.
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipografía: calibri 11, interlineado 1,1, justificado.</li> <li>- Márgenes: 2,5 cms. en cada lado.</li> <li>- Numeración de páginas y ajuste al índice.</li> <li>- Citas y referencias APA de la 6ta edición.</li> <li>- Puntualidad en la entrega. Impreso y digital.</li> </ul>	No cumple con normas APA; o bien, no cumple con la mayoría de los aspectos formales.	Cumple con normas APA y con algunos aspectos formales.	Cumple con normas APA y la mayoría de los otros aspectos formales.	Cumple todos

# Palabras Finales

Finalmente, queremos expresar como Facultad el reconocimiento a la labor formativa que realizan los docentes clase a clase y también, el tiempo de preparación, evaluación y reflexión que destinan fuera del aula, para organizar las mejores experiencias de aprendizaje con sus estudiantes.

Junto con ello, agradecemos a cada uno de los docentes que participaron de las prácticas aquí descritas y muy especialmente, a aquellos que voluntariamente quisieron compartir su experiencia y redactar cada uno de los artículos de este Manual.

Este esfuerzo demuestra el compromiso con nuestro Proyecto Educativo y constituye un hito en la historia de la carrera, pues este documento, construido colaborativamente, es el primero de la serie Buenas Prácticas Docentes en Psicología.



## **BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES EN PSICOLOGÍA**

Volumen 1  
Innovación, Evaluación Auténtica y Aprendizaje Experiencial  
2015

Facultad de Psicología  
**Universidad del Desarrollo**



## INNOVACIÓN METODOLÓGICA

Integración de aprendizajes entre cursos paralelos

*Sergio Ñuño V.*

Aprendizaje entre pares con uso de tecleras

*Sergio Ñuño V.*

Aprendizaje en psicología educacional con uso de tecleras

*Carlos Ossa C.*

Aprendizaje basado en problemas

*Pablo Fossa A.*

Debate crítico

*Carlos Rubilar R.*

---

## EVALUACIÓN AUTÉNTICA

Desarrollo de competencias TICs en estudiantes del curso de intervención organizacional

*Hugo Giuliano S.*

Integración de procesos de evaluación auténtica en taller de entrevistas psicológicas

*Patricia Sotomayor C.*

Trabajo de investigación psicosocial

*Héctor Cavieres H.*

Etnografía educativa como medio para el estudio de la efectividad escolar

*Constanza Herrera S.*

---

## APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Aprendizaje experiencial en la formación inicial de psicólogos/as

*Ximena Canelo P.*

Intervención grupal en programas que pertenecen a la Municipalidad de Puente Alto

*Patricia Sotomayor C.*

Desarrollo de competencias de evaluación cognitiva en el contexto de la realidad penitenciaria

*Javier Gontier B.*

Intervención en Psicología Educacional

*Pilar Valenzuela R.*